

Kleicer Cardoso Rocha

**A PERSPECTIVA FORMATIVA DOS TRABALHADORES
ESTUDANTES NO PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA
INTEGRAR NO CONTEXTO DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Geografia. Orientadora:
Rosa Elisabete Miltz Wypczynski
Martins

Florianópolis – SC
Setembro/2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rocha, Kleicer Cardoso

A perspectiva formativa dos trabalhadores estudantes no
Projeto de Educação Comunitária Integrar no contexto do
ensino de Geografia / Kleicer Cardoso Rocha ; orientadora,
Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins - Florianópolis,
SC, 2016.
260 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui referências

1. Geografia. 2. Geografia. 3. Ensino de Geografia. 4.
Trabalhadores Estudantes. 5. Projeto Integrar. I. Martins,
Rosa Elisabete Miltz Wypczynski . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Geografia. III. Título.

Kleicer Cardoso Rocha

**A PERSPECTIVA FORMATIVA DOS TRABALHADORES
ESTUDANTES NO PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA
INTEGRAR NO CONTEXTO DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Florianópolis, 30 de Setembro de 2016.

Prof. Aloysio Marthins de Araujo Junior, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosa Elisabete Miltz Wypyezynski Martins
Orientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.^a Ruth Emilia Nogueira, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ivaine Maria Tonini, Dr.^a
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Jéferson Silveira Dantas, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero mora do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

[...]

a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora que suspeita do arbitrário cultural o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade, precondição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planeamento comunitário e participativo.

Moacir Gadotti (2007)¹

¹ GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. Revista Proposta, jul/set 2007, a. 31, n. 113, p. 21-27.

Dedicatória

*Dedico esta dissertação de mestrado a
todos os trabalhadores e todas as
trabalhadoras estudantes do Projeto
de Educação Comunitária Integrar.
A Paulo Freire, pela inspiração como
Educador Popular, e Ernesto Che
Guevara, pela inspiração na
construção do homem novo.*

AGRADECIMENTOS

A todos e todas que contribuíram para que chegássemos até aqui. Em especial gostaria de agradecer – e engrandecer – nominalmente aos sujeitos que se fizeram presentes e marcaram essa trajetória de luta.

A todos os trabalhadores estudantes e a todas as trabalhadoras estudantes do Projeto de Educação Comunitária Integrar, por fazerem parte desta pesquisa e por compartilharem seus conhecimentos todas as noites de sextas-feiras no Integrar.

A todos os professores e todas as professoras do Projeto Integrar, representados nas pessoas de Amanda Machado Chraim, Bruno Henrique Nichel e Thiago Leandro de Souza, últimos coordenadores do Projeto, que se fizeram presentes ao longo da minha trajetória na Educação Popular em Florianópolis, nos projetos pré-vestibular Cidadania, pré-vestibular Entrelaços do Saber, Pré-Vestibular Comunitário e, atualmente (desde 2011) no Projeto de Educação Comunitária Integrar. Por todos os momentos de compartilhamento, em nossas reuniões, aulas conjuntas, aulões, saídas de campo e nas formações.

A todos e todas estudantes universitários membros da GESTUS, Gestão Estudantil Universitária Integrar, na pessoa de Luciana Silveira de Freitas, Ticiane Caldas e Michele Mafra, últimas coordenadoras da GESTUS, por me fazerem acreditar constantemente que a luta pela educação dos trabalhadores vale muito a pena.

À professora Edna (Geografia UDESC) por me apresentar a professora Rosa Martins e iniciarmos as primeiras conversas para a possibilidade de desenvolver essa pesquisa de Mestrado na UFSC.

À professora Rosa Martins, orientadora ímpar, com seu acolhimento e dedicação à pesquisa, por compreender a realidade do professor de Educação Básica, os tempos de sala de aula e a pesquisa. Por se envolver com o Projeto Integrar, levando bolsistas de pesquisa para as aulas do Integrar, por compartilhar seus conhecimentos e a abertura para o diálogo. Sua experiência com o ensino de Geografia encanta as novas gerações de professores de Geografia. Penso que iniciamos os primeiros passos de uma parceria longa, com muitas trocas pela frente. Muito obrigado por toda a atenção, dedicação e compreensão.

Aos membros da banca de qualificação, professor Jéferson Dantas, professor deste pesquisador quando graduando de licenciatura em Geografia na UDESC: suas reflexões, críticas e contribuições

fizeram acontecer essa dissertação. À professora Ruth Nogueira, professora deste pesquisador como aluno ouvinte na disciplina de Geografia e Educação Inclusiva: suas análises, críticas e reflexões emocionantes contribuíram para a materialização desta dissertação.

Aos membros da banca professor Jéferson Dantas, Ruth Nogueira e Ivaine Tonini, por aceitarem participar e se dedicarem à leitura; pelos apontamentos reflexivos, que certamente propiciarão a continuidade para outras pesquisas e reflexões dentro do Projeto Integrar.

Às amigas que contribuíram com parte deste trabalho, agora em fase de conclusão: Mariana Lange, educadora popular do Projeto Integrar, membra da GESTUS, por auxiliar no processo de correção e revisão gramatical; Heloísa Lalane, amiga de graduação de Geografia UDESC pela confecção do mapa temático; Jacqueline Vitorino pela ajuda na confecção dos gráficos; e Tainara Lemos, educadora popular do Projeto Integrar, membra da GESTUS, por auxiliar no abstrato.

Aos meus familiares, sempre presentes, acompanhando todo o desenvolvimento da pesquisa, apoiando e cobrando a finalização do mesmo. Minha mãe Rosinha Cardoso, pai Édio Pereira Rocha e Eliane Rocha mãe das minhas irmãs gêmeas, minhas irmãs Evily Rocha e Emily Rocha, meu irmão Guilherme Cardoso. Nossa matriarca Maria Pereira Rocha e Tia Sidnei Pereira Rocha, sempre firmes socializando amor e cuidado com a família.

Meus fraternos agradecimentos a todos e a todas. Estamos juntos, firmes, socializando e construindo a luta cotidiana.

RESUMO

Essa dissertação intitulada “A perspectiva formativa do Projeto de Educação Comunitária Integrar no contexto do ensino de Geografia com os trabalhadores estudantes”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Ensino de Geografia em Processos Educativos, busca responder ao seguinte questionamento: até que ponto o Projeto de Educação Comunitária Integrar, de modo geral, e o ensino de Geografia, de forma particular, no âmbito de uma experiência político pedagógica na Educação Popular, consegue sistematizar determinados conhecimentos para uma formação crítica dos sujeitos trabalhadores estudantes da EJA? A pesquisa tem como proposta investigar a Educação de Jovens e Adultos em um Projeto Comunitário da região da Grande Florianópolis, em um estudo de caso com o Projeto Integrar. Objetivamos compreender como o ensino de Geografia do Projeto de Educação Comunitária Integrar contribui no processo de formação dos trabalhadores estudantes ao longo do percurso formativo dos anos de 2014 e 2015. O Projeto Integrar, iniciado em 2011, é desenvolvido na Escola Instituto Estadual de Educação (IEE), na cidade de Florianópolis/SC. Este projeto está ligado ao movimento brasileiro das Políticas de Ações Afirmativas, o qual possibilita, por meio da política de reservas de vagas (cotas), a inserção de trabalhadores estudantes de escolas públicas, negros e negras, transgêneros, e indígenas nas universidades públicas e particulares, por meio das bolsas do Prouni. A questão problematizadora que abordamos está relacionada ao processo de ensino aprendizagem dos trabalhadores estudantes, no ensino de Geografia, ou seja, buscamos saber com os trabalhadores estudantes que conhecimentos geográficos os mesmos trazem das suas trajetórias de vida e escolar, e a partir daí, ir construindo junto a esses estudantes um processo de aprendizagem na perspectiva da Educação Popular, com os princípios da emancipação da classe trabalhadora. Para isso, seguimos as propostas da Educação Popular, desenvolvendo nossas aulas como os trabalhadores estudantes em um processo dialógico e contextualizado com os conteúdos geográficos da realidade social dos mesmos, e assim buscar saber se os mesmos compreendem esta ciência como uma possibilidade de ampliar o exercício da cidadania plena. Para isso, foi organizada uma metodologia na qual o ensino de Geografia trabalha de forma interdisciplinar com outras disciplinas do campo das Ciências Humanas, como a História, Filosofia e Ciências Sociais. Com

base num referencial teórico do campo do ensino de Geografia com os trabalhos de Callai (2009), Kaercher (2009), Cavalcanti (2010, 2015), E Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), com análises das realidades dos estudantes na abordagem do conhecimento pedagógico do conteúdo e as aprendizagens significativas do ensino de Geografia, referenciais de Paulo Freire (2002, 2013, 2014, 2015, 2016), no campo da Educação Popular e o processo de educação dos oprimidos, na tomada de consciência e no processo de conscientização, também as análises de Gadotti (2014, 2016) E Jardimino E Araújo (2014) sobre a Educação de Jovens e Adultos. Com método quanti-qualitativo, observação participante, com questionário semiestruturado, buscamos avaliar a proposta metodológica e formativa do ensino de Geografia no Projeto Integrar com os trabalhadores estudantes nos anos de 2014 e 2015. Os resultados desta experiência de Educação Popular, desenvolvida no Projeto Integrar, são a inclusão de mais de 300 trabalhadores estudantes nos bancos das universidades públicas, no entanto, como temos constatado em nossas análises, o processo formativo do Projeto Integrar vai para além de uma formação para acessar a universidade: fez com que os trabalhadores estudantes despertassem para uma consciência crítica frente a realidade social imposta, com alguns buscando na conscientização a prática com envolvimento na luta da classe trabalhadora, compondo coletivos do movimento estudantil, movimento negro, coletivo do Integrar na GESTUS; com envolvimento na política partidária e em Associações de Moradores; com projeto de desenvolvimento de base local, como as experiências de hortas urbanas, desenvolvida nos territórios dos estudantes.

Palavras Chaves: Projeto Integrar, Trabalhadores Estudantes, Ensino de Geografia, Educação Popular.

ABSTRACT

The present dissertation entitled "The formative perspective of the Community Education Project Integrar in the context of Geography teaching with student workers" developed within the Postgraduate Program in Geography of the Federal University of Santa Catarina (UFSC), in the Geography Teaching in Educational Processes field, seeks to answer the following question: to what extent the Community Education Project Integrar, in general, and the Geography Teaching, in particular, in scope of a pedagogical political experience in popular education, can systematize certain knowledge to a formation in critical thinking of the Adult Education Segment (EJA) student workers? This research proposes to investigate the Youth and Adult Education in a Community Project from the region of Grande Florianópolis, in a case study with Project Integrar. We seek to understand how the Geography teaching practice at the Community Education Project Integrar helps in the training process of student workers throughout the formative course of 2014 and 2015. Project Integrar, started in 2011, is developed in the State School Institute of Education (IEE in portuguese) in the city of Florianópolis / SC. This project is linked to the Brazilian movement of the Affirmative Action Policy, which allows, through the vacancies' reservation policy (quotas), the inclusion of student workers from public schools, black men and women, transgender people, and indigenous students in public universities and private universities, through the Prouni scholarships. The investigative question we address is related to the teaching-learning process of the student workers, within the Geography teaching, that is, we aim to know with the student workers, the geographical knowledge they bring from their personal and scholar trajectories, and therefore, build together a learning process through the perspective of Popular Education, following the principles of the working class emancipation. To achieve this, we follow the Popular Education purposes, developing our classes with the student workers in a dialogical and contextualized process with the geographic content from their own social reality, and, through this, seek to know if they understand this science area as a possibility to extend the exercise of full citizenship. Thus, a methodology in which the Geography teaching practice works in an interdisciplinary way with other disciplines in the field of Human Sciences, such as History, Philosophy and Social Sciences was organized. Based on a theoretical framework of the Geography teaching field with the works of Callai (2009), Kaercher

(2009), Cavalcanti (2010, 2015), and Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), analyzing the students' realities within the pedagogical knowledge and the significant learning content approaches of teaching Geography, references of Paulo Freire (2002, 2013, 2014, 2015, 2016) in the field of Popular education and the process of education of the oppressed people, the awareness and the awareness process, also the analysis of Gadotti (2014, 2016) And Jardimino & Araujo (2014) on Youth and Adult Education. With a quantitative and qualitative method, participant observation and semi-structured questionnaire, we aim to assess a methodological and formative proposal of Geography teaching in Project Integrar designed with student workers in the years 2014 and 2015. The results of this popular education experience, developed in Project Integrar is the inclusion of more than 300 student workers into the public universities courses, however, as we have seen in our analysis, the formative process at Project Integrar goes beyond training to access the university: it made the student workers awaken subjects to a critical awareness of the imposed social reality, with some pursuing on their awareness the practice with involvement in the fight for the working class rights, collective joining the student movement, the black movement, the collective group GESTUS; with involvement in partisan politics and in neighborhood associations; with locally based development projects, as the experiences of urban gardens developed in the territories of students.

Key Words: Project Integrar, Student Workers, Geography Education, Popular Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da Região Metropolitana de Florianópolis/SC.....	53
Figura 2 – Mapa Arranjos Populacionais e Concentrações Urbanas em Santa Catarina.....	54
Figura 3 – Produção da Horta Urbana no Território José Boiteux – Maciço do Morro da Cruz, pela Equipe GESTUS em 2015.....	130
Figura 4 – Equipe de Professores do Projeto Integrar 2015.....	132
Figura 5 – Material de Divulgação para as inscrições no Projeto Integrar.....	160
Figura 6 – Aula aberta – Golpe em quem?.....	164
Figura 7 – Cartaz de divulgação da aula 'Greve como instrumento de luta?'.....	165
Figura 8 – Trilha Urbana em Florianópolis/SC.....	167
Figura 9 – Aula Especial Mobilidade Urbana.....	168
Figura 10 – Saída de Campo Praia Costão do Santinho.....	169
Figura 11 – Aula Inaugural do Projeto Integrar 2016.....	174
Figura 12 - Trabalhadores estudantes do Projeto Integrar 2014.....	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB – Resultados e Metas.....	67
Tabela 2 – Grade de Horário Projeto Integrar 2011 – Célula 1: Henrique Stodiek.....	118
Tabela 3 – Grade de Horários Projeto Integrar 2015 – Célula 1: Instituto Estadual de Educação.....	123
Tabela 4 – Histórico de Aprovações dos trabalhadores Estudantes Projeto Integrar 2011-2015.....	126
Tabela 5 – Programa das Disciplinas UDESC 2016-2: Geografia.....	145
Tabela 6 – Programa das Disciplinas UFSC 2016: Geografia.....	145
Tabela 7 – Planejamento das aulas de Ciências Humanas do Projeto Integrar.....	149
Tabela 8 – Semana Temática 1º Semestre 2016.....	154
Tabela 9 – Referências para a preparação das aulas de Geografia no Projeto Integrar.....	155
Tabela 10 – Processo Formativo do Projeto Integrar.....	170
Tabela 11 – Referências dos questionários por eixos.....	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas na EJA.....	84
Gráfica 2 – Perfil dos Professores do Projeto Integrar 2016: Formação Inicial e Continuada.....	134
Gráfico 3 - Perfil dos Professores do Projeto Integrar 2016: por Formação.....	134
Gráfico 4 - Perfil dos Professores do Projeto Integrar 2016: Pós Graduação.....	135
Gráfico 5 - Perfil dos Professores do Projeto Integrar 2016: Licenciados e Bacharéis.....	136
Gráfico 6 - Perfil Estudante Integrar 2014-2015 – Gênero.....	176
Gráfico 7 - Perfil Estudante Integrar 2014-2015 – Étnico-racial.....	177
Gráfico 8 - Perfil Estudante Integrar 2014-2015 – Escola.....	179
Gráfico 9 - Perfil Estudante Integrar 2014-2015 – Trabalho.....	180
Gráfico 10 - Perfil Estudante Integrar 2014-2015 – Participação em Movimentos Sociais.....	181

LISTA DE SIGLAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACT's – Admitido por Contratos Temporários
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
ALESC – Assembléia Legislativa de Santa Catarina
AMOCAM – Associação dos Moradores do Campeche
ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBG – Congresso Brasileiro de Geógrafos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEC/SME – Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
CEDEP – Centro De Educação E Evangelização Popular
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCN/EJA – Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos
DIT – Divisão Internacional do Trabalho
DRU – Desenvolvimento Regional e Urbano
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDP – Espaços de Diálogos e Práticas
EEBANP – Escola de Educação Básica Aníbal Nunes Pires
EEBPHS – Escola de Educação Básica Professor Henrique Stodiek
EEBLM – Escola de Educação Básica Lauro Müller
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EGAL – Encontro de Geógrafos da América Latina
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEG – Encontro de Práticas de Ensino de Geografia
EREJA – Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
FAED – Faculdade de Educação
FEJA/SC – Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina
FFCL/USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GESTUS – Gestão Estudantil Universitária Integrar
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – Iniciação Científica
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE – Instituto Estadual de Educação
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVG – Instituto Padre Vilson Groh
LDB/EN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC – Ministério da Educação
MinC – Ministério da Cultura
MPL – Movimento Passe Livre
MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU – Organização das Nações Unidas
PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PVC – Pré-Vestibular Comunitário
PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC – Santa Catarina
SED/SC – Secretaria De Estado Da Educação De Santa Catarina
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 – TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	45
2 – MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.....	57
2.1 – DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	58
2.2 – MARCOS REGULATÓRIOS: ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	72
2.3 – DESAFIOS E POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	80
3 – A GEOGRAFIA COMO CIÊNCIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	85
3.1 – PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA.....	86
3.2 – PROFESSORES DE GEOGRAFIA – O DESAFIO DA PRÁTICA DOCENTE COM OS TRABALHADORES ESTUDANTES.....	101
3.3 – ANÁLISE DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DENTRO DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	107
4 – PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR..	117
4.1 – CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR.....	117
4.2 – PERFIL DOS EDUCADORES DO PROJETO INTEGRAR	131
4.3 – PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO PROJETO INTEGRAR.....	142
5 – ACHADOS DA PESQUISA.....	173
5.1 – PERFIL DOS TRABALHADORES ESTUDANTES DO PROJETO INTEGRAR 2014 – 2015.....	173
5.2 - CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE GEOGRAFIA DOS INGRESSANTES NO PROJETO INTEGRAR.....	183
5.3 – O ENSINO DA GEOGRAFIA NA VISÃO DOS ESTUDANTES.....	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
REFERÊNCIAS.....	235
APÊNDICES.....	245
ANEXOS.....	249

INTRODUÇÃO

*... a defesa de uma educação para a liberdade,
precondição da vida democrática.*

Moacir Gadotti (2007)²

O desenvolvimento desta dissertação se dá no Programa de Mestrado de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGG/UFSC), relacionado ao estudo do ensino de Geografia na linha de pesquisa intitulada Processos Educativos. A pesquisa foi elaborada com base na experiência participativa do Projeto de Educação Comunitária Integrar³, localizada no Instituto Estadual de Educação (IEE)⁴, no centro de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Temos no Projeto de Educação Comunitária Integrar algumas experiências no campo da educação popular, dentro do ensino da Geografia, com o aporte teórico da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, nas quais têm se construído propostas para o ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O Projeto Integrar atua nesta perspectiva de educação, no campo da Educação Popular, construindo o debate de uma proposta de ensino aprendizagem voltados para atender o público da EJA, pois esse é o perfil dos educandos do Projeto Integrar, sobre o qual detalharemos ao longo da dissertação.

Busca-se construir junto aos educandos uma formação crítica, de interpretação da realidade social dentro do modo de produção capitalista – em uma sociedade dividida entre trabalho e capital –, despertando os trabalhadores estudantes para o exercício da cidadania, com maior participação política e protagonismo da classe trabalhadora pelo direito à cidade, à universidade pública e aos direitos básicos inscritos na Constituição Federal. Com isso, busca-se despertar os trabalhadores estudantes para a luta cotidiana, com práticas de intervenção social nas quais os estudantes possam ser mais atuantes nos seus lugares de vivências, como o local de trabalho, o sindicato, a comunidade, os

² GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. Revista Proposta, jul/set 2007, a. 31, n. 113, p. 21-27.

³ Para facilitar a leitura ao longo do texto quando nos referirmos ao Projeto de Educação Comunitária Integrar, utilizaremos apenas como Projeto Integrar.

⁴ O Projeto Integrar não possui sede própria, por isso, desenvolve suas atividades nas salas de aulas das escolas públicas. Nos anos de 2014, 2015 e 2016 se desenvolveram no IEE – Instituto Estadual de Educação, centro, Florianópolis/SC.

espaços escolares, a política e as universidades. Neste sentido, como salienta Paulo Freire (2015) na Pedagogia do Oprimido, os educadores devem se solidarizar neste processo e “*com* eles lutar para a transformação da realidade objetiva” (FREIRE, 2015, p. 49. grifo nosso).

Para isso, é fundamental partirmos da concepção de que os estudantes têm uma trajetória de vida e de trabalho com muitos conhecimentos (oriundos de suas experiências de vida), pois são trabalhadores que estudam e passaram por muitas transformações socioeconômicas no Brasil, como o processo de industrialização, os processos migratórios do campo para os centros urbanos, a urbanização e a periferização, o não acesso à escolaridade formal, o início precoce no mercado de trabalho e a busca constante de qualificação para o mundo do trabalho na fase atual da globalização.

Para dar conta da proposta e responder com maior rigor científico a justificativa da temática, faremos a contextualização da mesma dentro do referencial teórico, o qual estamos trabalhando até aqui, fomentando o debate da EJA, do ensino de Geografia e da Educação Popular, que explicita muitas das posições das quais compartilhamos com diferentes autores do campo da Educação e da Geografia.

• **Trajetória de vida**

Compartilhar com o leitor os espaços de atuação que antecederam o período dessa pesquisa e os atuais é um caminho necessário, pois são destes espaços nos quais vivenciei e vivencio experiências que advêm os referenciais dos quais me utilizo nesta dissertação. A presente pesquisa define, e muito, a minha leitura sobre os fatos e, com certeza, impregna as entrelinhas deste trabalho, tanto no contexto geral da educação como também na definição das perguntas, da temática pesquisada e das práticas em sala de aula.

Minha trajetória de vida tem se dado de forma desafiadora, pois fiz uma formação no Ensino Médio Técnico em Cerâmica, no sul do Estado de Santa Catarina, na cidade de Cocal do Sul, na qual atuei durante um ano na profissão na Empresa Eliane Revestimentos Cerâmicos. Porém, minhas vontades de vida e de conhecimento me fizeram aos vinte e um anos tentar lecionar em uma escola pública, na qual eu havia estudado na 8ª série do Ensino Fundamental. Devido à falta de professores e a necessidade urgente do preenchimento da vaga, fui chamado para lecionar Geografia e História para 13 (treze) turmas,

abrangendo desde o quinto ano do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. Na época, eu cursava a graduação em Relações Internacionais na UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina), em Tubarão, por isso consegui a vaga de professor substituto.

Tal experiência foi marcante, pois poder dialogar com os estudantes e construir conhecimento foi o que me fez professor. Assim, no final de 2003 prestei o Vestibular Vocacionado UDESC para o curso de Geografia, ingressando em 2004 na FAED (Faculdade de Educação), situada na rua Saldanha Marinho, bem no centro de Florianópolis, em um prédio histórico que marcou gerações de faedianos em suas formações. Estudar na FAED, no centro urbano de Florianópolis, possibilitava viver as relações existentes na cidade, com seus movimentos de luta. Tornei-me, assim, mais um migrante a estudar na capital.

A primeira coisa a fazer: novamente procurar um lugar para dar aula; foi quando encontrei o Pré-Vestibular Cidadania (CEDEP) – Centro de Educação e Evangelização Popular – do Pe. Vilson Groh, atualmente vinculado ao Instituto Padre Vilson Groh (IVG), no Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis/SC. O projeto CEDEP

foi criado em 1987, com o propósito de apoiar e fortalecer iniciativas dos movimentos populares que emergiram principalmente da leva migratória originada do campo neste período e que se estabeleceu na região da capital do Estado, em condições de grande pobreza. (CEDEP, 2015, p. 1)

Dentre as suas ações o CEDEP desenvolveu o projeto pré-vestibular a fim de atender Jovens e Adultos dos territórios da periferia de Florianópolis. Assim, no primeiro trimestre de 2004 eu já estava em sala de aula, lecionando no pré-vestibular popular CEDEP para estudantes em situação de vulnerabilidade social da Grande Florianópolis/SC; lecionava Geografia Humana e Atualidades.

Em 2005, por meio de um Projeto de Extensão da UDESC/FAED, chamado Primeira Chance, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), participei como bolsista do pré-vestibular popular da UDESC chamado “Entrelaços do Saber”, atuando como professor de Geografia Humana e Atualidades na Escola Estadual Aníbal Nunes Pires, localizada na comunidade Chico Mendes, com quatro turmas de estudantes. Esses processos educativos, assim

como estar próximo dos movimentos sociais, fizeram com que minha formação acadêmica se desse com maior qualidade, pois pude debater os conteúdos apreendidos com os professores e relacioná-los com as práticas pedagógicas, criando metodologias e recursos didáticos para atuar com a Educação de Jovens e Adultos.

Após o projeto de extensão da UDESC/FAED ter fim, os professores decidiram levar adiante o projeto, por meio de um coletivo de professores e também da AMOCAM (Associação dos Moradores do Campeche). Neste formato o projeto passou a se chamar de Pré-Vestibular Comunitário (PVC), com patrocínio da ELETROSUL. Os recursos públicos conquistados por meio de editais eram repassados ao PVC através da AMOCAM para ajuda de custo em materiais para os estudantes, bem como para o deslocamento e para a alimentação dos professores voluntários. Esse projeto tinha quatro núcleos em Florianópolis e um em São José (na grande Florianópolis), um núcleo na antiga Escola de Educação Básica Celso Ramos (onde atualmente funciona uma creche da Prefeitura), localizada na Prainha, região central; um núcleo na Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares, na região sul da Ilha, e dois núcleos no continente, na Escola de Educação Básica Aníbal Nunes Pires, em Capoeiras; outro na Escola de Educação Básica Aderbal Ramos da Silva, no bairro do Estreito; e na Escola de Educação Básica Wanderley Junior, localizada no bairro Ipiranga no município de São José. Trabalhei na Educação Popular no PVC no período entre 2006 e 2011. Atuei nesse projeto até o primeiro semestre de 2011, quando a maior parte dos professores decidiu criar um outro projeto. Dentro do PVC havia uma discordância na atuação pedagógica e na forma de gestão, muito centralizadora, e devido a isso ocorreu a separação: de um lado os professores, de outro os gestores do PVC. Com a separação dos professores, foi criado o Projeto de Educação Comunitária Integrar em agosto de 2011, com um núcleo no centro de Florianópolis, na Escola de Educação Básica Professor Henrique Stodieck. Já o PVC continuou com o pré-vestibular apenas no núcleo do sul da Ilha, na Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares.

Desde agosto de 2011 o Projeto de Educação Comunitária Integrar vem desenvolvendo suas atividades de pré vestibular na região central de Florianópolis. Em 2011 atuamos na Escola de Educação Básica Professor Henrique Stodieck, em 2012 na Escola de Educação Básica Lauro Müller, em 2013 no Centro de Educação Continuada (CEC) da prefeitura de Florianópolis e desde 2014 até o presente

momento (2016) estamos no Instituto Estadual de Educação (IEE), no qual estou atuando até os dias de hoje como professor de Geografia, atualidades, interpretação da realidade brasileira e mundial. Após treze anos em sala de aula, continuo com o ânimo de quando iniciei em 2003 e, de forma apaixonada, ainda acreditando nas transformações dos sujeitos para a transformação da sociedade por meio da educação. Dentro do Projeto Integrar⁵ – do qual fui um dos idealizadores e também coordenador – participei como coordenador de Geografia, e atuei na equipe de formação de professores (Célula (de)formação)⁶, e atualmente, além de educador popular no Integrar, faço parte da Gestão Estudantil Universitária Integrar (GESTUS).

Ainda durante o período da graduação em Geografia na Universidade do Estado de Santa Catarina (2004-2007) participei de Projeto de Pesquisa como bolsista de Iniciação Científica, sob orientação do professor Dr. Maurício Aurélio dos Santos, em um projeto junto aos assentamentos do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) no município de Lebon Régis/SC intitulado “Da luta pela terra à luta como pequeno produtor rural”, tal projeto de pesquisa suscitou o desenvolvimento de artigos e a participação em encontros e congressos de Geografia Brasil afora.

Com essas experiências e conhecimentos adquiridos nos projetos de pesquisa e extensão pude ter uma experiência pedagógica no campo da Educação Popular. Por outro lado, também atuei em sala de aula na educação pública, tanto municipal quanto estadual, como ACT (Admitido por Contrato Temporário), o que contribuiu para que eu pudesse compreender a realidade da educação pública brasileira e as políticas públicas aplicadas para a formação dos estudantes, os quais são/serão força de trabalho no mercado. Também senti o cruel descaso dos governantes em relação aos professores em sala de aula e nas lutas em greves, a criminalização e a desqualificação do trabalho docente, enquanto o professor buscava melhorias na qualidade do trabalho, melhores condições para atuar no espaço público e maior valorização da

⁵ O Projeto Integrar não tem sede própria, por isso, a cada ano procura estabelecer-se em alguma escola pública do centro de Florianópolis. Nos anos de 2014, 2015 e 2016 atuamos com o projeto no IEE – Instituto Estadual de Educação, situado na Av. Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis/SC, 88020-300.

⁶ A equipe de formação inicialmente contou com os professores Juliana Freitas (História), Luciana Freitas da Silveira (Ciências Sociais), Daniel Mendonça (Redação), Kleicer Cardoso Rocha (Geografia) e Mariana De Bastiani Lange (Literatura).

carreira docente.

Tive outras experiências de educação popular junto aos movimentos sociais, como o MST, lecionando Geografia na escola agrária do MST em Santa Galo, no oeste do Estado do Paraná, e também na Escola dos trabalhadores da CUT (Central Única dos Trabalhadores), em cursos de qualificação profissional e Ensino Técnico em Hospedagem. A experiência militante possibilita outras formas de se conceber o processo educativo. Essas experiências me fizeram acreditar ainda mais em um outro mundo possível, em uma outra educação possível, e por isso, me dão forças para continuar na luta. Pois a cada dia estamos no embate contra o capital, trazendo, por meio dos processos educativos da educação popular, as possibilidades de uma educação crítica, transformadora com a intencionalidade e intervenção para a transformação social.

Atualmente também venho atuando nos espaços da EJA, no Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina (FEJA/SC), onde fui delegado pela categoria dos movimentos sociais no I EREJA SUL (I Encontro Regional de EJA – Região Sul), com a participação de delegados militantes da EJA de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Esse encontro aconteceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no ano de 2010. Também fui delegado, na mesma categoria, no XII ENEJA - Encontro Nacional da EJA, em Salvador - Bahia, em 2011.

Com essa experiência em sala de aula, sempre tive vontade de continuar os estudos e pesquisar o projeto comunitário de educação, entender como se dão esses processos de aprendizagem dos estudantes e porque os mesmos continuam no projeto após entrarem na universidade, fazendo parte da equipe e continuando a luta por meio da educação popular no Projeto Integrar. Desta forma, desenvolvi um projeto de pesquisa sobre as experiências construídas no Projeto Integrar, a partir de uma perspectiva pedagógica crítica e emancipadora, na qual a equipe do projeto vem desenvolvendo o seu trabalho.

Assim, submeti projeto de pesquisa ao Programa de Mestrado em Educação da UFSC, porém, neste momento, o mesmo não foi aceito. Dentro do Programa de Mestrado em Geografia da UFSC, precisamente na linha de pesquisa Geografia em Processos Educativos, foi possível articular a ideia do desenvolvimento do projeto de pesquisa. Assim, contatei a professora Rosa Martins para tratarmos a respeito das ideias do projeto, da educação da EJA e dos movimentos sociais. Como professor da educação básica, atualmente lecionando 24 horas/aula por semana, no Colégio de Aplicação da Univali – Campus Tijucas, é muito

difícil fazer um mestrado ou conseguir o retorno à academia. Muitos colegas desistiram de continuar tentando pela dificuldade de tempo em seguir todos os procedimentos burocráticos para o ingresso na pós-graduação, dificultando, desta forma, a formação continuada dos professores da rede básica de educação.

No mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, na linha de pesquisa em “Geografia em Processos Educativos”, os dois primeiros semestres de 2014 foram dedicados a cumprir os créditos das disciplinas do programa, bem como à realização do trabalho de aprimoramento do projeto a ser apresentado para a banca na defesa de qualificação – projeto esse que segue os mesmos princípios e objetivos em relação ao anteprojeto de Mestrado, confeccionado durante a seleção. As disciplinas cursadas no Programa de Mestrado em Geografia foram: “Epistemologia,” disciplina obrigatória do programa; “Tópico especial em Desenvolvimento Regional e Urbano (DRU) - Formação docente – saberes e práticas na educação geográfica”; “Ensino de Geografia e Inclusão Educacional” e a disciplina “Metodologia do Planejamento Regional e Urbano”. Já no programa de Mestrado em História cursei a disciplina “Tópicos Especiais – Movimentos sociais, territórios e identidades”. E pelo Programa de Mestrado em Educação cursei a disciplina “Bases epistemológicas das pesquisas do campo da Educação de Jovens e Adultos”.

Todas foram de grande valia e me proporcionaram a segurança necessária para as escolhas dos caminhos a trilhar na sequência da escrita da dissertação de Mestrado, por meio da proposta de pesquisa trazida neste projeto. Além disso, a leitura dirigida organizada junto à orientadora possibilitou preencher algumas lacunas nas inúmeras questões pertinentes à pesquisa.

Ao longo de 2014 participei do VII CBG – Congresso Brasileiro de Geógrafos, realizado entre os dias 10 e 16 de Agosto de 2014, em Vitória/ES, com a temática: “A AGB e a Geografia brasileira no contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos”, onde apresentei o trabalho no EDP – Espaços de Diálogos e Práticas, com o título “Ensino de Geografia no Projeto de Educação Comunitária Integrar: diagnósticos e perspectivas do educando de EJA no processo do ensino geográfico”. Além disso, apresentei trabalho no 2ª ENPEG-SUL, realizado em Florianópolis/SC nos dias 30 e 31 de outubro de 2014, com o título “Experiências da prática docente do professor de Geografia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do Projeto de Educação Comunitária Integrar”. Em 2015 participei do

XV Encontro de Geógrafos da América Latina – EGAL - “Por una América Latina unida y sostenible”, em Havana/Cuba, entre os dias 06 e 10 de abril. Apresentando o trabalho “O ensino de Geografia do estudante trabalhador no Projeto Integrar: diagnóstico dos saberes prévios de Geografia no início do percurso formativo”.

Gostaria de finalizar esta parte da minha trajetória deixando claro ao leitor que é situando o lugar de onde falo que apresento minha postura diante do objeto e minha abordagem teórica, colocando-me no campo teórico em defesa da classe trabalhadora. Então, cabe indagar: o envolvimento do autor com o objeto de análise poderia dificultar a pesquisa? Creio que sim, porém, sem o envolvimento do autor com a temática da educação popular da classe trabalhadora ela não teria sentido.

- **Justificativa**

Para dar conta desse processo de ensino e aprendizagem, no qual a construção do conhecimento se dá em uma via de mão dupla entre o professor e o trabalhador estudante, se faz necessária uma contextualização da realidade socioeconômica brasileira, pois estamos falando de uma realidade de um país da periferia do sistema capitalista e, desta forma, seu papel na DIT (Divisão Internacional do Trabalho) está em produzir matérias-primas e produtos industrializados a partir das multinacionais dos países desenvolvidos. A realidade educacional de um país subdesenvolvido industrializado apresenta um quadro de dificuldades para garantir níveis de qualidade de vida básico, como educação de qualidade ao alcance de todas e todos. De acordo com pesquisa do IBGE (2014)⁷, tendo como fontes de informações os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2013, cuja cobertura abrange todo o Território Nacional, buscaremos apresentar alguns dados dos indicadores sociais brasileiros.

Esses indicadores sociais servem para a formulação ou o aprimoramento das políticas públicas na sociedade brasileira. Aqui vamos destacar alguns, como gênero, educação, trabalho e renda. Analisando a composição da população do Brasil, podemos identificar uma proporção de pessoas que vivem em áreas urbanas medida pela taxa de urbanização, de 84,8% para o Brasil, em 2013, 85,5% para Região

⁷ Pesquisa completa pode ser encontrada em: IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Rio de Janeiro: IBGE, n. 34, 2014.

Sul e 84,9% para o Estado de Santa Catarina (IBGE, 2014). Uma das características mais interessantes da população brasileira aparece em relação à composição da população por sexo, na qual a maioria foi de 51,4% de mulheres e 48,6% de homens (IBGE, 2014). No entanto, nas esferas de poder, na participação da vida pública, no mercado de trabalho, nos altos cargos executivos e na composição salarial ainda são marcantes os traços da sociedade patriarcal, que ao longo da história, por meio das lutas sociais, vem minimizando as desigualdades de gênero. De acordo com os dados levantados pelo IBGE (2014), “a razão entre os rendimentos de todos os trabalhos do cônjuge e da pessoa de referência revelam desigualdades de gênero mesmo com a mulher em posição de destaque no âmbito familiar”, mostrando ainda desigualdades, pois “em 2013, em 76,3% dos arranjos de casal onde a mulher era a pessoa de referência, os cônjuges tinham rendimento igual ou superior a elas. Em 2004 essa proporção era de 70,6%” (IBGE, 2014, p. 75).

No que se refere à composição étnico-racial a maioria das pessoas declarou-se preta ou parda (52,9%). Já na Região Sul os dados registram (22,9%) de autodeclarados pretos ou pardos (IBGE, 2014). Aqui também podemos perceber uma desigualdade, com uma maioria da população preta ou parda e, no entanto, o racismo na sociedade brasileira ainda é muito presente.

De acordo com a projeção populacional divulgada pelo IBGE (2014):

em 2000, a esperança de vida ao nascer para o brasileiro era de 69,8 anos de vida, passando a 74,8 anos em 2013 [...]. Em 2013, a estimativa da expectativa de vida para as mulheres foi de 78,5 anos e para os homens de 71,2 anos. (IBGE, 2014, p. 27)

De acordo com a ONU tal índice está “substancialmente acima da estimativa do indicador para as regiões menos desenvolvidas (68,3 anos) (IBGE, 2014, p. 27).

O Brasil ainda pode ser considerado um país jovem, ou seja, apresenta um percentual da população na faixa etária até 29 anos de idade, pois segundo dados do IBGE (2014) o Brasil passou de 2004 com pouco mais da metade da população jovem (54,4%) para 2013 com (46,6%) da população. Vejamos:

Em 2013, cerca de 2 em cada 3 arranjos familiares residentes em domicílio particular tinham ao menos uma criança, adolescente ou jovem de 0 a 29 anos de idade. Do ponto de vista do rendimento mensal familiar per capita estas são famílias mais vulneráveis, uma vez que o rendimento mensal familiar per capita médio dos arranjos familiares sem pessoas nesta faixa etária é quase duas vezes maior do que o rendimento nos arranjos familiares com presença de ao menos uma pessoa de 0 a 29 anos de idade. (IBGE, 2014, p. 29)

Tendo em vista esses dados, é importante destacar a relevância das políticas públicas para as áreas de educação, trabalho e renda, dentre outras. Uma das ações diz respeito ao ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), o qual visa proteger crianças e adolescentes, quando estabelece que é proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos de idade (BRASIL, 1990). Porém, mesmo com a Lei protegendo ainda temos trabalho infantil no Brasil, segundo IBGE:

No grupo de pessoas entre 5 e 13 anos de idade o nível de ocupação foi de 1,8%, para pessoas de 14 ou 15 anos de idade foi de 11,4% e para aqueles com 16 ou 17 anos de idade foi de 26,4%. Outro aspecto relacionado ao trabalho de crianças está na dedicação destas aos afazeres domésticos. Assim, para o grupo de 10 a 15 anos de idade, 37,6% dos meninos e 68,5% das meninas declararam cuidar de afazeres domésticos na semana de referência, em 2013, sendo que o número de horas dedicadas a esta atividade também foi superior para as meninas (em média, 12,2 horas semanais). (IBGE, 2014, p. 32).

Os jovens de 15 e 17 anos deveriam estar em fase de conclusão da educação básica, fazendo o Ensino Médio, pois nesta faixa etária espera-se que o jovem esteja frequentando a escola, sendo este um direito garantido por lei. De acordo com IBGE “67,8% do total de pessoas neste grupo etário somente estudavam, 16,6% trabalhavam e estudavam e 5,5% somente trabalhavam” (IBGE, 2014, p. 32). Muitas

vezes trabalhar e estudar provoca a exclusão escolar dos jovens, o que faz com que eles e elas, principalmente as meninas, voltem aos estudos tempos depois na Educação de Jovens e Adultos.

Na faixa dos 15 a 29 anos de idade, de acordo com IBGE (2014), podemos destacar que “no grupo daqueles que somente trabalhavam os homens eram maioria (59,6%) e no grupo que não trabalhava nem estudava as mulheres eram maioria (68,8%). No grupo de jovens que não trabalhava ou estudava, os pretos e pardos tinham maior participação (62,9%) do que no grupo total de jovens (56,1%)” (IBGE, 2014, p. 33). De acordo com a renda familiar destes jovens até 29 anos de idade, “grande parte (44,8%) dos jovens que não trabalhavam nem estudavam vivia em domicílio em que o rendimento mensal domiciliar por pessoa não ultrapassava $\frac{1}{2}$ salário-mínimo⁸” (IBGE, 2014, p. 36).

Com relação à população idosa do Brasil, ou seja, o grupo de pessoas com 60 anos ou mais de idade, no tocante à escolaridade há uma “média de 4,7 anos de estudo, mas variando de 3,3 anos de estudo no Nordeste a 5,5 anos na Sudeste, 28,4% tinham menos de um ano de estudo, sendo que no Nordeste esse indicador chegou a 46,9%” (IBGE, 2014, p. 37). Esses números representam uma vez mais um quadro de desigualdades sociais, evidenciando as dificuldades de acesso à Educação Básica e, portanto, o descumprimento de um direito elementar para o cidadão – a educação.

Neste contexto socioeconômico, o ensino de Geografia, entre outras ciências, tem um papel preponderante na formação dos cidadãos de modo geral, e em particular dos sujeitos da EJA, pois temos o entendimento de que são indivíduos trabalhadores que constroem, transformam e se relacionam no espaço geográfico por meio de sua participação, principalmente no mundo do trabalho. Desta forma, com as outras ciências trabalhadas no Projeto Integrar, busca-se inter-relacionar os conteúdos programáticos com as múltiplas realidades dos trabalhadores estudantes da EJA, a partir das suas experiências de vida. Com isso, podemos partir dessas experiências dos educandos, dos seus conhecimentos prévios, e trazê-los para a sala de aula a fim de valorizar e reconhecer os estudantes em um processo dialógico de aprendizagem, onde as relações se dão de forma aberta, negociadas, nos momentos de discussão nos quais questionamentos ou observações de um estudante e/ou educador levam o grupo a um aprofundamento na compreensão do conceito estudado. Afinal, “O educador que respeita a leitura de mundo

⁸ Vale destacar que o Salário-mínimo para o ano de 2014 era de R\$ 724,00, em 2015 de R\$ 788,00, e em 2016 de R\$ 880,00.

do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade [...]” (FREIRE, 2002, p. 138-139).

E assim, no processo de ensino aprendizagem, somamos essa leitura de mundo dos educandos com as categorias geográficas de análises do espaço geográfico, pois “a ciência geográfica é um desses campos e se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos, elegendo como categoria principal de análise o espaço geográfico, produto histórico e social, além de outras também consideradas elementares, como lugar, território e paisagem” (CAVALCANTI, 2010, p. 4). Podemos desenvolver uma reflexão e construir junto aos educandos a compreensão dos processos de transformações que vivenciamos. Um dos aspectos a considerar no ensino de Geografia é reconhecer os vínculos da espacialidade dos trabalhadores estudantes, bem como “de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com os conteúdos da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar” (CAVALCANTI, 2010, p. 2).

Para avançarmos nesta perspectiva é fundamental trabalhar com os conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes da EJA. Entendemos por conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes, aqueles que englobam não só saberes sobre o próprio conceito, como também as concepções de mundo dos trabalhadores, essas formuladas a partir das interações que os mesmos estabelecem nas suas relações sociais com o meio de forma sensorial, afetiva e cognitiva – ou, ainda, como resultado de crenças culturais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do trabalhador estudante que aprende; prévia indicando anterioridade à experiência de nova aprendizagem, como sua vivência no mundo do trabalho.

Também podemos destacar aqueles conhecimentos ligados a sua cultura audiovisual, por meio das mídias (rádio, TV, filmes, documentários, música, fotografia, literatura, teatro, jogos virtuais e a internet), pois “a cultura visual faz parte do cotidiano do aluno, antes mesmo de ingressarem na escola, e o conjunto de imagens que percorre seu cotidiano tem a ver com a difusão de subjetividades construídas no mundo” (CAVALCANTI, 2010, p. 10). Portanto,

deve-se trabalhar explicitando essas suas características, possibilitando com isso a construção e a desconstrução de representações espaciais, o desenvolvimento das habilidades de leitura do espaço por meio dos signos e códigos que nele estão presentes. (CAVALCANTI, 2010,

p. 10)

Assim, no processo de ensino aprendizagem podemos considerar “que os conhecimentos anteriores àqueles aprendidos na escola, como parte de suas aquisições cotidianas, familiares, culturais, irão interferir e influenciar na aprendizagem de novos conteúdos” (TEIXEIRA e SOBRAL, 2010, p. 668). Por isso, a utilização e/ou articulação entre o que o trabalhador estudante já sabe e o tema de aula a ser trabalhado representa um desafio para as práticas pedagógicas, por isso é necessária a utilização da estratégia da realização de um diagnóstico inicial, a fim de que o educador possa tomar nota dos conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes. E assim a aprendizagem pode acontecer mediante situações perturbadoras, desencadeadas tanto pela ausência de informações quanto pelo conflito entre aquelas preexistentes e as novas.

No entanto,

a aquisição de um novo conhecimento pode acontecer sem que o anterior seja modificado, pois tanto o conhecimento prévio poderá ser reorganizado quanto o novo conhecimento pode ser integrado à estrutura de conhecimentos já existentes, não requisitando mudança conceitual. (TEIXEIRA e SOBRAL, 2010, p. 669)

O que torna o processo significativo é que os conhecimentos possam ajudar a realizar uma leitura da realidade, ampliando a visão de mundo dos educandos.

Deste modo, em relação à prática pedagógica, tanto é relevante que o professor crie oportunidades para o estudante ampliar o que já conhece quanto tenha a consciência de que tais oportunidades podem conduzir ao desenvolvimento de conhecimentos paralelos aos que os estudantes já tinham, resultando em um acervo múltiplo de conceitos a serem empregados em contextos que estes julguem apropriados. (TEIXEIRA e SOBRAL, 2010, p. 669)

Desta forma, por meio dos conhecimentos produzidos em sala de aula, é possível desenvolver uma visão crítica dos fatos, mostrando aos educandos que as transformações não ocorrem por acaso, mas sim por

interesses econômicos e sociopolíticos. Por isso, a Geografia, dentre outras ciências, tem uma função social importante no processo de ensino aprendizagem, pois:

Uma educação e uma Geografia que não se prestam ao papel de desmistificar o mundo, que não conseguem denunciar e, tampouco, explicar/questionar as mazelas da sociedade, frutos de um sistema produtivo capitalista essencialmente excludente, que enquanto enriquece uns poucos empobrece a maioria, não estão, cada qual, cumprindo o seu papel social, e muito menos político. (BORGES NETO, 2008, p. 52)

Com a abordagem dos conteúdos na perspectiva da Geografia crítica, busca-se formar cidadãos mais bem preparados para propor e desenvolver projetos de intervenções em seus territórios. Desta forma, procura-se ensinar conteúdos geográficos em um espaço de

diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos. (CAVALCANTI, 2010, p. 3)

Em uma formação cidadã, no exercício de uma cidadania plena, no fazer e viver o cotidiano da cidade com direitos civis, políticos e sociais. Afinal,

A partir da Segunda Guerra Mundial, o conceito de cidadania substantiva, passa a englobar um leque relativamente amplo de direitos – civis (fundados na ideia de liberdade individual, originada no século XVIII), políticos (isto é, o direito de participação dos indivíduos no governo, a partir da constituição de partidos políticos, do Poder Legislativo etc, originados no século XIX) e sociais (relativos ao direito de acesso a serviços públicos universais, notadamente educação, saúde, que, em tese, garantiriam condições

mínimas de vida, isto é, de trabalho). (RODRIGUES, 2006, p. 421)

Para a garantia desses direitos civis, políticos e sociais é fundamental uma cidadania ativa, ou seja, aquela na qual “os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam” (RIBEIRO, 2002, p. 115). Contraditoriamente vivemos em um sistema político no qual a democracia representativa concentra poder, excluindo a maior parte da população das decisões políticas. Segundo Ribeiro (2002), ao longo da história a cidadania não foi pensada para a participação política de índios, negros, mulheres, trabalhadores rurais e urbanos, homossexuais e analfabetos, estes já excluídos econômica e socialmente. Além disso, “o desemprego produzido pelas transformações no trabalho e no Estado, impostas pelo neoliberalismo, elimina, para uma parcela crescente da população, as condições concretas de integração no mercado de trabalho, de conquista de uma identidade social e, portanto, de exercício de uma efetiva cidadania” (RIBEIRO, 2002, p. 125).

Para transformar essa realidade de exclusão e proporcionar maior participação política é fundamental a inclusão por meio da educação, pois

a educação é reconhecida, pela maior parte dos autores que tratam a cidadania, como um direito essencial enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política. (RIBEIRO, 2002, p. 124)

Porém, a cidadania não está dada apenas com os processos de educação, pois a cidadania é um conceito dinâmico, “cujo conteúdo restringe-se ou amplia-se conforme a força dos movimentos sociais que a reivindicam. Os limites podem, assim, ser alargados pela participação dos sujeitos interessados na conquista de direitos sociais [...]” (RIBEIRO, 2002, p. 124), entre os quais está o acesso ao ensino universitário.

Para isso, as camadas mais vulneráveis, os movimentos sociais e populares precisam somar as suas forças e as suas experiências para a construção de um novo paradigma, ou seja, uma nova forma de produzir, de conviver e de educar, por meio de práticas sociais de cooperação, de solidariedade e autogestão, em contraponto ao

individualismo da sociedade da mercadoria. E aí está o desafio da educação e seus projetos pedagógicos.

Nesta perspectiva de ruptura de paradigmas, a educação de modo geral, e a Geografia de modo particular, têm enfrentado grandes desafios para contribuir com a construção de uma educação para a cidadania, pois os processos de ensino aprendizagem dos trabalhadores estudantes da EJA, em suas abordagens metodológicas dos conteúdos programáticos, muitas vezes não dialogam com seu cotidiano. Sendo assim, é fundamental que a abordagem dos conteúdos não aconteça de forma técnica, mecanicista e descolada do contexto histórico dos fatos. Segundo Freire (2013), esse tipo de educação se caracteriza como uma educação da resposta, na qual “não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognoscitivo. Ao contrário, a educação da resposta enfatiza a memorização mecânica dos conteúdos sobre os quais se fala” (FREIRE, 2013, p. 29). E assim, é impossível uma educação para a transformação social, pois “as transformações sociais sugerem litígios em todas as esferas da vida pública, o que significa mudar efetivamente as condições de produção/reprodução existenciais de homens e mulheres [...]” (DANTAS, 2012, p. 35).

Neste sentido, no que diz respeito ao seu projeto pedagógico o Projeto Integrar não se restringe ao mero preparo técnico “conteudista” dos trabalhadores estudantes, mas sim, por meio da articulação em torno das políticas públicas de educação e trabalho, e no processo de desenvolvimento local que promova a inclusão social, busca problematizar a realidade, estimulando uma reflexão crítica sobre a totalidade histórica dos processos que ocorrem no mundo do trabalho e na sociedade em geral.

Segundo Marx,

o trabalho não se reduz à atividade laboral ou emprego, produzida historicamente pela divisão social do trabalho, configurada pelo capitalismo na forma de mercadoria, caracterizado pelo trabalho alienado, ou a venda da força de trabalho, na produção essencial de mais-valia. (MARX, 1984, *apud* VITÓRIA, 2012, p. 9)

Entendemos que é no trabalho e pelo trabalho que os homens se relacionam socialmente, pois vivemos em uma sociedade na qual as “relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas” (ENGELS, 1979, *apud* NETTO, 2011, p. 34). Por isso, temos o trabalho

como princípio educativo, ou seja, a “relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (CIAVATTA, 2009, p. 1).

No entanto, como salienta Ciavata, trabalho não é necessariamente educativo, pois

depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera. Nas sociedades capitalistas, a transformação do produto do trabalho de valor de uso para valor de troca, apropriado pelo dono dos meios de produção, conduziu à formação de uma classe trabalhadora expropriada dos benefícios da riqueza social e dos saberes que desenvolve. (2009, p. 1)

Contudo, trabalho e educação são atividades estritamente humanas, portanto, apenas o ser humano trabalha e educa. Neste sentido, a “essência humana é produzida pelos próprios humanos. O que o homem é, é-o pelo trabalho. [...] Portanto, produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 154). O homem constrói a sua identidade pelo trabalho. No entanto, com o desenvolvimento das forças produtivas ocorreu a divisão do trabalho, por meio da apropriação privada das terras, sendo o principal meio de produção e, por conseguinte, a divisão da sociedade em classes, a qual se configurou em duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários ou donos dos meios de produção e a classe dos não proprietários. Eis que os não proprietários dos meios de produção, os trabalhadores, necessitam vender a sua força de trabalho para sobreviver. Saviani (2007) nos ajuda a compreender que com essa divisão da sociedade em classes, teremos também uma divisão na educação, quando

a partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na

arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155)

A escola, por sua vez, terá uma responsabilidade importante na reprodução do modo de produção capitalista, “e a via para o cumprimento desse papel reprodutor é o desenvolvimento da escola como uma instituição apartada do trabalho produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 157). Com isso, em nossa sociedade de classes a relação entre o trabalho e a educação se manifesta na forma da separação entre escola e produção, resultando em uma divisão que foi se processando ao longo da história entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157). Contraditoriamente, com as transformações no mundo do trabalho impulsionadas pela Revolução Industrial, ocorreu uma aproximação entre a instrução e o trabalho produtivo, sendo a escola o lugar privilegiado para essa ligação ao mundo produtivo. Todavia, de forma limitada, o acesso à educação se deu de modo diferente, de acordo com o estrato social, pois

a educação que a burguesia concedeu e realizou foi [...] a divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-os o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159)

E é neste contexto histórico da educação que estão inseridos os trabalhadores estudantes da EJA, onde a realidade do mundo do trabalho é totalmente excludente, pois o trabalhador só tem a sua força de trabalho para ofertar ao sistema capitalista e, desta forma, sem qualificação e/ou escolaridade para conseguir postos de trabalho melhores, o mesmo se sujeita às precárias condições de trabalho em troca de um salário, que no atual modelo de produção capitalista

não contempla o tempo de trabalho excedente ao

valor contratado que é apropriado pelo dono do capital. [...] Ainda hoje, em todo o mundo, milhões de trabalhadores são submetidos a salários de fome, insuficientes para uma vida digna para eles e suas famílias. (CIAVATTA, 2009, p. 1)

Esta realidade se dá após “terminada a formação comum propiciada pela educação básica, [onde] os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária” (SAVIANI, 2007, p. 161). Sendo o primeiro caminho o mais provável para a classe trabalhadora. De acordo com os dados do IBGE podemos comprovar essa realidade dos jovens que terminam o ensino médio, pois

a taxa de ocupação das pessoas de 18 a 24 anos foi de 60,8%, em 2013, sendo que 46,0% dos jovens neste grupo somente trabalhavam e 14,9% trabalhavam e estudavam. O percentual de jovens nesta faixa etária que somente estudava foi de 15,1%. Já no grupo de 25 a 29 anos de idade, observou-se que apenas 10,9% estudavam, sendo que 7,8% conjugava estudo com trabalho. Cerca de 2 em cada 3 pessoas neste grupo etário somente trabalhavam e a taxa de ocupação foi de 75,0%. (IBGE, 2014, p. 32)

Contudo, em um movimento de contradição dentro do sistema capitalista de produção, por meio da luta dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, tornou-se possível a ampliação do acesso da classe trabalhadora ao segundo caminho, ou seja, garantir o acesso, por meio das Políticas de Ações Afirmativas, nas universidades de todo país, com a reserva de vagas de 50%⁹ até 2016 para todos as

⁹ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Art. 1º. As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Universidades Federais do Brasil.

Para isso, de acordo com Saviani, é necessário organizar os trabalhadores jovens e adultos para a disputa e a conquista destas vagas no sistema universitário brasileiro

por meio das quais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. (SAVIANI, 2007, p. 161)

Nesta perspectiva o Projeto Integrar vem desenvolvendo suas atividades a fim de possibilitar o acesso e a permanência dos trabalhadores no ensino universitário. Para isso, busca-se “enquanto educador progressista não reduzir [...] a prática docente ao ensino de puras técnicas ou de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade” (FREIRE, 2013, p. 51). Afinal, “o domínio técnico é tão importante para o profissional quanto a compreensão política o é para o cidadão. E não é possível separar um do outro” (FREIRE, 2013, p. 44). Isso ocorre em oposição às “exigências do sistema capitalista, [onde] a educação modelou-se por uma visão que reduz a formação ao treinamento para o trabalho simples ou especializado para os trabalhadores e seus filhos” (CIAVATTA, 2009, p. 1). Por isso, é necessário “introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho e o sentido das lutas históricas no trabalho, na saúde e na educação” (CIAVATTA, 2009, p. 1).

A fim de mudar essa dura realidade, muitos dos trabalhadores estudantes da EJA retornam aos bancos escolares após muito tempo fora da escola, e muitas vezes sem a rotina dos estudos. Mas, por outro lado, eles não retornam sem nenhum conhecimento, pois no mundo do trabalho os trabalhadores estudantes adquiriram muitas experiências.

Entretanto, os trabalhadores estudantes se deparam com novos desafios em sala de aula, pois quando o processo de ensino se torna cansativo e sem conexão com as suas realidades, a aprendizagem/apropriação do novo conhecimento não acontece, ou acontece de forma fragmentada, podendo até ocorrer a exclusão escolar dos trabalhadores estudantes, o que segundo Freire (2013) se trata de uma questão fundamentalmente político-ideológica: quando a abordagem metodológica é inapropriada para a formação do trabalhador

que estuda. Por isso, reafirmamos a importância de compreendermos e avançarmos na compreensão do contexto dos trabalhadores estudantes da EJA, pois quando atendemos os sujeitos da EJA, pensamos em metodologias apropriadas para que o processo de ensino aprendizagem dialogue com os trabalhadores estudantes; e assim, para que possam ampliar suas visões de mundo, rompendo com os processos históricos de exclusão.

Mas qual tipo de metodologia é mais adequada para o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos? Como trabalhar os conhecimentos prévios dos educandos ao longo de suas trajetórias de vida com os conteúdos trabalhados em sala de aula? De que forma podemos ampliar as visões de mundo dos educandos? Como conseguir a ampliação de direitos com os estudantes da EJA? São questionamentos que ao longo da pesquisa se pretende responder, com base na proposta de trabalho no ensino de Geografia desenvolvido dentro do Projeto de Educação Comunitária Integrar. O grande desafio no processo de ensino aprendizagem é aplicar uma metodologia que valorize os conhecimentos dos trabalhadores estudantes e que, a partir das aulas, eles possam ampliar com novos conceitos teóricos seus conhecimentos prévios, com a finalidade de melhor conhecer o espaço geográfico vivido. Deste modo, por fim, os estudantes transformam-se em protagonistas destas transformações.

Para o ensino de Geografia, a questão que está posta é a ruptura de paradigma na forma de aplicar/trabalhar os conhecimentos geográficos, não ficando limitada ao conteúdo mecanicista que na maioria das vezes reproduz de forma mecânica os conhecimentos estudados, ou seja, uma mera formalidade programática, na qual se memoriza para conseguir alcançar a nota para aprovação e diplomação.

Dessa forma, o problema de estudo desta dissertação de mestrado no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina é assim formulado: até que ponto o Projeto de Educação Comunitária Integrar, de modo geral, e o ensino de Geografia, de forma particular, no âmbito de uma experiência político pedagógica, consegue sistematizar determinados conhecimentos para uma formação crítica dos sujeitos da EJA?

Para dar conta do problema de pesquisa, elencamos o objetivo geral e os objetivos específicos relacionados a seguir:

- **Objetivos**

- Objetivo Geral**

- Compreender como o ensino de Geografia do Projeto de Educação Comunitária Integrar contribui no processo de formação dos trabalhadores estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

- Objetivos Específicos**

- Identificar os processos sócio-históricos da Educação Popular que impulsionaram o surgimento de projetos de educação comunitária;
 - Entender o que é o Projeto Integrar em sua perspectiva político-pedagógica e o que o identifica como um Projeto de Educação Popular;
 - Traçar o perfil dos trabalhadores estudantes do Projeto Integrar, identificando o trajeto formativo e sócio-histórico, bem como os conhecimentos produzidos.

- **Metodologia**

A abordagem da pesquisa será o Estudo de Caso. Foi escolhido para estudo de caso o Projeto de Educação Comunitária Integrar. Para esse Estudo de Caso, serão considerados os trabalhadores estudantes ingressantes no Projeto Integrar nos anos de 2014 e 2015. Os estudantes ingressam por meio de dois processos seletivos, um no início do ano letivo, formando três turmas de extensivo, e outro no segundo semestre letivo, formando duas turmas de semiextensivo. A observação de caráter participante será nossa opção metodológica de levantamento dos dados, pois o pesquisador participa ativamente do Projeto Integrar, como um dos coordenadores (gestão 2016-2017), sendo também um dos professores da equipe de Ciências Humanas e, ainda, um dos idealizadores do Projeto Integrar.

Esta dissertação apresenta como metodologia uma pesquisa

quanti-qualitativa; em seu caráter quantitativo apresentaremos os resultados do perfil dos trabalhadores estudantes, a partir das fichas de inscrição: as características de gênero, etnia, escola, trabalho, participação em movimentos sociais ou populares e situação de renda; em seu caráter qualitativo, foi privilegiado o recurso das entrevistas, já que, de acordo com a intenção do estudo, esse seria um dos instrumentos adequado para se chegar às informações buscadas sobre os trabalhadores estudantes do Projeto Integrar.

Com questionário semiestruturado pudemos desenhar esta proposta, avaliando tanto o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, com aplicação do mesmo no início do percurso formativo para as turmas do extensivo e semiextensivo, e no final do percurso com as mesmas turmas, a fim de identificarmos os conhecimentos produzidos ao longo do percurso nas aulas de Geografia no Projeto Integrar. Também analisamos a participação e envolvimento dos trabalhadores estudantes no projeto, e as possibilidades em compor redes dentro da universidade como estratégias na permanência dos estudantes no percurso universitário, e assim ampliar a atuação do Projeto Integrar em seus territórios. Para análise das questões buscamos a metodologia da análise de conteúdos, com a criação de categorias para verificar a metodologia das aulas e o processo formativo das mesmas.¹⁰

• Dos temas tratados

Uma das carências do Projeto de Educação Comunitária Integrar é a falta de registros das reuniões, das discussões e dos embates políticos, entre os anos de 2011 e 2013. Já a partir de 2013, com uma melhor sistematização das atas e registros de formação, foi se constituindo e configurando a política educativa do Projeto Integrar. Ainda falta um documento como o PPP – Projeto Político Pedagógico, ficando muita coisa feita, porém, sem o registro de forma regular, o que vem ocorrendo mais recentemente com as atas das reuniões. Por meio das experiências vividas farei um esforço para registrar o processo como um todo, abarcando os momentos mais significativos desta caminhada.

Portanto, a presente dissertação visa tornar concreta a prática pedagógica coletiva no processo da docência desenvolvida no Projeto Integrar, a partir das experiências das aulas de Geografia, assim como a experiência dos trabalhadores estudantes na universidade, procurando

¹⁰ A metodologia será melhor referenciada no Capítulo 1 – Trilhando os caminhos da pesquisa.

garantir a permanência dos estudantes no tempo e espaço do movimento estudantil, do movimento negro, nas lutas populares em busca de romper a exclusão dos trabalhadores dos bancos universitários e, desta forma, deixar um registro importante para as futuras pesquisas dentro do mesmo campo.

Sendo assim, esta dissertação está subdividida em cinco capítulos principais: no Capítulo 1 – Trilhando os caminhos da pesquisa faremos uma reflexão acerca da metodologia aplicada na dissertação para a realização da pesquisa. Referências sobre pesquisas de Estudo de caso, como uma pesquisa participante, bem como a busca dos dados sendo feita de forma quantitativa e qualitativa. As análises dos dados qualitativos foram realizadas por meio da aplicação da análise de conteúdos.

No capítulo 2 – Movimento da Educação Popular do Brasil buscamos traçar um processo histórico da Educação Popular e a EJA neste contexto, bem como os processos legais da educação formal para a formação de Jovens e Adultos. Esta revisão bibliográfica serve como apresentação dos temas e encaminha o diálogo com os autores, situando o contexto atual, no qual as Políticas de Ações Afirmativas possibilitam aos trabalhadores estudantes da EJA o ingresso às Universidades Públicas de todo o país.

Seguimos apresentando no Capítulo 3 - O ensino de Geografia, trazendo a contextualização histórica da constituição da Geografia como uma ciência, entendendo os paradigmas ideológicos em cada momento histórico. Compreender suas categorias principais de análise do espaço geográfico como Paisagem, Lugar, Região, Território e Espaço, como também o processo de formação inicial e continuada do professor de Geografia ao longo do processo histórico da ciência geográfica, destacando a perspectiva da Geografia Crítica.

No Capítulo 4 – Projeto de Educação Comunitária Integrar apresentamos a constituição do Projeto Integrar, desde agosto de 2011 aos dias atuais, com seus processos contraditórios de formação de trabalhadores estudantes para o acesso às universidades públicas. Apresentamos os 4 eixos que integram o Projeto de Educação, 1 – acesso; 2 – permanência; 3 – formação docente; 4 – Integração. Apresentamos também neste capítulo a perspectiva pedagógica do Projeto Integrar, e a configuração do projeto de Ciências Humanas, o qual é composto também pela disciplina de Geografia. Fechando o capítulo traçamos um perfil dos educadores do Projeto Integrar.

No Capítulo 5 – Os achados da pesquisa desenvolvemos a análise

central desta dissertação, ou seja, o ensino de Geografia no Projeto Integrar, analisando o perfil dos educandos e seus processos de formação. Desta forma, traçamos um perfil socioeconômico dos trabalhadores estudantes do Projeto Integrar. Concluindo com uma análise dos levantamentos de dados da pesquisa no que se refere aos conhecimentos prévios dos estudantes no ensino de Geografia, quando do início do percurso, e os conhecimentos produzidos, quando do final do percurso formativo, realizados com os trabalhadores estudantes em 2014 e 2015, período no qual se desenvolveu esta pesquisa de mestrado e foi possível a sistematização da coleta dos dados.

Nas considerações finais pretendemos retomar os temas trabalhados a fim de relacioná-los com os aspectos mais gerais do movimento da Educação Popular e no seu processo de uma busca por transformação social, apresentando os frutos desta experiência em particular com os trabalhadores estudantes da EJA no Projeto Integrar, somando forças no todo da luta pela educação igualitária, de qualidade, gratuita e de acesso a todas e todos. Apresentamos possibilidades e desafios que virão para o aprimoramento das práticas pedagógicas no Projeto Integrar.

1 – TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Aqui delineamos a linha metodológica da pesquisa a fim de compreender o problema desta pesquisa e, assim, responder às questões apresentadas nos objetivos da pesquisa. Em se tratando de um projeto de pesquisa na área da educação, o mesmo não se faz apenas com o olhar e as mãos do pesquisador, mas trata-se de um trabalho coletivo, da equipe de educadores e dos trabalhadores estudantes do Projeto Integrar.

O método utilizado será o materialista histórico dialético, como fundamentação teórica, produzido por Marx (MARX, 1994, *apud* NETTO, 2011), o qual procura estabelecer um diálogo com a pesquisa, como princípio necessário na compreensão e intervenção na educação dos trabalhadores, em um processo dialético entre a formação dos trabalhadores e a realidade social excludente. Assim,

a dialética como um dos fundamentos da educação popular, como instrumento que orienta a concepção de educação popular enquanto práxis transformadora da realidade, no caminho da libertação e emancipação dos sujeitos. (VITÓRIA, 2012, p. 2)

Ainda, para o educador Paulo Freire (2015), “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2015, p. 52). A dialética¹¹ nos permite o desvelamento da realidade a partir das contradições materiais da própria realidade que se dá todo momento. Neste aspecto o Projeto Integrar, dentro do movimento da Educação Popular, busca trazer a realidade concreta dos sujeitos, a materialidade dos acontecimentos e ressaltar as contradições existentes no processo de formação da classe trabalhadora.

O Projeto Integrar oferece curso de pré-vestibular, portanto, quem busca uma vaga ali está à procura dos conteúdos para passar no vestibular e fazer o curso superior dos seus sonhos, realizar seu projeto de vida. No entanto, na contradição, o Projeto Integrar busca por meio do seu Projeto Político Pedagógico¹² fazer uma reflexão para além do

¹¹ Gostaria aqui, de salientar o esforço deste pesquisador em desenvolver a escrita desta dissertação na perspectiva dialética, o que tem sido um esforço árduo e difícil.

¹² Ainda não oficializado em forma de documento, mas já pensado e rascunhado desde a articulação do Grupo de Formação de Professores – Célula

vestibular e, assim, mobilizar os trabalhadores estudantes para uma educação emancipatória, ou seja, para além dos conteúdos preparatórios para o exame dos concursos vestibulares. Assim, são colocadas em primeiro plano as relações sociais reais, da realidade objetiva que não é ideal, mas feita por educadores, estudantes e parceiros, dentro de determinadas condições sociais e históricas, em uma dinâmica com avanços e limitações. Afinal, o “movimento do real pode ser o caminho para a possibilidade de uma visão crítica da realidade” (VITÓRIA, 2012, p. 7). Portanto, a produção do conhecimento dentro do projeto político e pedagógico é construída na ação-reflexão-ação, pois a realidade é de produção, mas também de transformação e, por isso, há um constante ato de repensar as ações. Compreender a experiência política e pedagógica do Projeto Integrar, desenvolvida atualmente no Instituto Estadual de Educação (IEE), vai além de uma análise da dimensão pedagógica desenvolvida no Projeto; toca, sobretudo, na necessidade de compreender a extensão do projeto político, com o envolvimento dos trabalhadores estudantes universitários em articulação com seus territórios e suas lutas.

A abordagem da pesquisa será o “estudo de caso”, que é considerado adequado para uma análise explicativa de problemas reais e contemporâneos. Foi escolhido para estudo de caso o Projeto de Educação Comunitária Integrar, onde apresentamos como problema central o processo de ensino de Geografia para os trabalhadores estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos), tentando compreender como se dá o processo formativo desses sujeitos – os estudantes e os professores participantes do projeto – na construção do conhecimento, e se o mesmo contribui na ampliação de uma visão de mundo crítica e com possibilidades de intervenção social.

Para esse estudo de caso serão considerados para a coleta de dados os questionários semiestruturados preenchidos pelos trabalhadores estudantes ingressantes no Projeto Integrar nos anos de 2014 e 2015, pois necessitamos acompanhar seu processo formativo, desde o início do percurso, no mês de março quando começam as aulas no Projeto Integrar até o mês de dezembro, quando se encerra o percurso formativo com a chegada dos vestibulares – isso para as turmas de extensivos. Já para as turmas de semiextensivos, o início se dá em

(de)Formação, em 2013, e a partir de 2016 com a responsabilidade de fazer a formação e o PPP, o projeto TransFormar, sob responsabilidade dos professores Bruno Nichel (História), Juliana Freitas (História), Amanda Chraim (Literatura) e Gabriel D'ávila (História).

agosto, com duração até dezembro também. A escolha dos anos de 2014 e 2015 se deve também aos anos em que o pesquisador esteve no seu processo formativo, realizando a pesquisa para a dissertação de Mestrado em Geografia, e assim foi possível fazer o levantamento de dados entre os trabalhadores estudantes *in loco*. Os trabalhadores estudantes ingressaram, tanto em 2014 como em 2015, por meio de dois processos seletivos (ver anexo 01 – modelo da ficha de inscrição): um no início do ano letivo, formando três turmas de extensivo, e outro no segundo semestre letivo, formando duas turmas de semiextensivo. O processo de seleção ocorre em duas etapas: na fase 1 os estudantes fazem o preenchimento da ficha de inscrição online no sítio web do Projeto Integrar¹³; na fase 2 ocorrem as entrevistas dos pré-selecionados de acordo com os critérios de seleção¹⁴ do Projeto Integrar.

Entendemos que nos estudos de caso é estudada uma fração ou parte do todo e, portanto, não o todo, pois “em relação aos estudos de caso, deverá haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso” (VENTURA, 2007, p. 383). Assim, nesta pesquisa procuramos compreender o movimento da Educação Popular e entender uma fração desse todo, com uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre o projeto político de sociedade desenvolvido. Para tanto, a pesquisa do estudo de caso “deve ocorrer simultaneamente com a pesquisa teórica, em um processo de articulações entre a teoria e a prática” (SILVA e MENDES, 2013, p. 212). Por isso, nos capítulos subsequentes, faremos reflexões a cerca da Educação Popular e do Ensino de Geografia, bem com a constituição do Projeto de Educação Comunitária Integrar.

A pesquisa participante foi a nossa opção metodológica de levantamento dos dados, “o que se constitui numa vantagem (acesso aos/às entrevistados/as e às fontes de pesquisa, bom trânsito pelo campo empírico, etc.)” (DANTAS, 2012, p. 33), no entanto, “requer a necessidade permanente da vigilância epistemológica, já que a proximidade com o objeto empírico pode ocasionar (in)voluntariamente sínteses apressadas, determinismos analíticos e julgamentos precoces” (DANTAS, 2012, p. 33).

¹³ Para acessar o sítio web do Projeto Integrar <<http://www.projetointegrar.org/>>

¹⁴ Os critérios de seleção atende aqueles estudantes em situação de maior vulnerabilidade, ou seja, os mais excluídos que precisam de uma oportunidade, por isso, são os estudantes de baixa renda, trabalhadores, de escola pública, negros, indígenas, da Educação de Jovens e Adultos, transexuais, de ocupações urbanas.

A pesquisa participante

é originária do trabalho de pesquisadores envolvidos com processos políticos e com transformações sociais de comunidades menos privilegiadas; sua utilização radica na ideia de transformação de fenômeno social ou de inovação. Nesta modalidade, os sujeitos participantes do estudo também são produtores de conhecimento e balizam ou encaminham a pesquisa juntamente com o pesquisador profissional. (SCHERER, 2008, p. 105).

Ainda, de acordo com Brandão, devemos “partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais ou coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (2006, p. 41). Esta realidade concreta da vida dos trabalhadores estudantes nos permite compreender melhor as causas do processo de exclusão das salas de aula, os descaminhos no percurso formativo, seus limites e possibilidades no processo de ensino aprendizagem, como seu ingresso nos bancos das Universidades Públicas.

Cabe aqui destacar que na pesquisa participante, de acordo com Zaluar (1986, *apud* SCHERER 2008, p 105), os dados “não podem ser interpretados de uma determinada distância, pois existe um envolvimento entre pesquisador e pesquisado no projeto político”. Pois “formalmente falando, nada há que impeça que um profissional pesquise uma realidade e, ao mesmo tempo, preste serviços aos envolvidos nela. Do meu ponto de vida, este seria o profissional ideal” (LUNA 2003, *apud* D'AVILA, 2006, p. 39). Há, portanto, uma vinculação orgânica com o objeto de estudo desta dissertação, o que possibilita a realização de intervenções políticas e pedagógicas em diferentes estágios da constituição da experiência social dentro do Projeto Integrar e no ensino de Geografia¹⁵ – e, por isso, há uma certa ânsia por respostas imediatas, que no entanto, só podem ser devidamente problematizadas no interior da própria experiência histórica (DANTAS, 2012, p. 33) Neste sentido,

a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de

¹⁵ Esta vinculação orgânica com o objeto de estudo, se dá na experiência do pesquisador como um dos idealizadores do Projeto Integrar, junto a outros 24 educadores populares, como também como coordenador da disciplina de Geografia do Projeto Integrar.

externalidade, [...] antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa da sociedade – e a teoria que dela resulta – excluiu qualquer pretensão de neutralidade. (NETTO, 2011, p. 23)

Buscando situar o objeto de pesquisa no tempo e no espaço, o ensino de Geografia dos trabalhadores estudantes dentro do Projeto Integrar é tomado por um recorte temporal, levando em conta os últimos cinco anos (2011 – 2016), pois em primeiro de agosto de 2011 teve início a experiência política e pedagógica do Projeto Integrar, na Região Metropolitana de Florianópolis/SC. Formado inicialmente por um grupo de vinte e quatro educadores populares, com experiências acumuladas no Pré-Vestibular Comunitário (PVC), este por sua vez formado por meio de um projeto de extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), projeto de extensão “Entrelaços do Saber”, vinculado à FAED (Faculdade de Educação), iniciado em 2005. Com isso,

o Integrar já nasceu fortalecido pelo conhecimento mútuo dos professores e pelo envolvimento prévio com a educação comunitária, e desde então outros educadores (inclusive educadores em formação) se uniram ao grupo com a mesma vontade de transformar a realidade social pela educação. (INTEGRAR, 2015, p. 1)

As atividades em sala de aula do Projeto começaram no segundo semestre de 2011 utilizando quatro salas da Escola de Educação Básica Henrique Stodiek, localizada no centro de Florianópolis/SC. Tendo ocupado ainda a Escola de Educação Básica Lauro Müller, em 2012, e o Centro de Formação Continuada da Prefeitura de Florianópolis em 2013, até se instalar em 2014 no IEE, onde permanece até hoje (2016).

Para o estudo desta experiência educativa serão analisadas as Atas das reuniões do Projeto Integrar, os fragmentos do Projeto Político Pedagógico (pois o mesmo encontra-se em construção), os Fóruns de Debate online do Projeto Integrar e os materiais didáticos¹⁶ utilizados

¹⁶ O Projeto Integrar não adota livro ou apostila, desta forma o material didático são produções desenvolvidas pelos próprios professores, de todas as disciplinas, e socializados com os estudantes. O Projeto disponibiliza cotas de cópias para os professores reproduzirem o material que será trabalho em sala, e assim os

nas aulas de Geografia. Nos referenciais teóricos identificados com o campo da perspectiva marxista, utilizamos para a categoria “educação” Paulo Freire (2013), Henry Giroux (1997), sobre educação e trabalho; Maria Ciavatta (2009) e Demerval Saviani (2007); sobre a EJA os estudos de José Rubens Lima Jardimino e Regina M. B. De Araújo (2014); e Maria Hermínia Laffin (2013), para o ensino de Geografia Lana Cavalcanti (2010), Nestor Kaercher (2013), Helena C. Callai (2009), e Nídia N. Pontuschka, Tomoko I. Paganelli e Núria H. Cacete (2007).

Para dar conta de respondermos aos objetivos da pesquisa, também utilizamos o método quantiquantitativo, com questionários semiestruturados para podermos compreender a contribuição do ensino de Geografia no Projeto Integrar. As entrevistas foram pensadas em dois momentos: em um primeiro momento, quando os estudantes ingressam no Projeto Integrar, nas primeiras semanas de aula, a fim de diagnosticar sua formação e experiências com o ensino de Geografia no seu percurso formativo na Educação Básica. No segundo momento, já nas últimas semanas de aula, em dezembro, a fim de averiguar o processo formativo dentro do Projeto Integrar, na qual os estudantes relatam suas aprendizagens ao longo do percurso formativo. Os questionários encontram-se em apêndices. Quanto às questões do diagnóstico para identificarmos as trajetórias de vida e trabalho podemos encontrar no apêndice 01 desta dissertação; o questionário sobre os conhecimentos prévios, no apêndice 02; e o questionário sobre os conhecimentos acumulados, no apêndice 03. Assim, esta pesquisa em seu caráter qualitativo, privilegiou o recurso das entrevistas semiestruturadas, já que, de acordo com a intenção do estudo, este seria um dos instrumentos adequados para se chegar às informações que se pretendia estudar.

O “atributo marcante da pesquisa qualitativa assenta-se no contato direto e interativo do pesquisador com os sujeitos e o universo estudado” (SILVA E MENDES, 2013, p. 213). Essa inter-relação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado ao longo do processo permite um fazer coletivo da construção da experiência educativa do Projeto Integrar.

Com o questionário semiestruturado podemos desenhar esta proposta, qual seja, do ensino de Geografia do Projeto Integrar, avaliando tanto o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem,

estudantes têm um material teórico e exercícios para desenvolver em aula. A base para o material didático produzido pelos professores de Geografia será apresentado no subcapítulo 4.2 – Perspectiva pedagógica do Projeto Integrar.

como a participação e o envolvimento dos trabalhadores estudantes no Projeto e as possibilidades em compor redes dentro da universidade como estratégias na permanência dos estudantes no percurso universitário e, assim, ampliar a atuação do Projeto Integrar em seus territórios com intervenção social.

Para traçar o perfil socioeconômico¹⁷ dos trabalhadores estudantes por gênero, quesito étnico-racial, trabalho, renda, escolaridade e participação em movimentos sociais, utilizamos o formulário da ficha de inscrição (anexo 01), em uma pesquisa quantitativa, mensurando a quantidade de estudantes em sala de aula para cada categoria. Quantitativa na perspectiva de diagnosticar, por meio de dados percentuais, o perfil socioeconômico dos educandos do Projeto Integrar nos anos 2014-2015.

Para a realização da análise dos questionários, utilizamos a análise de conteúdos, “essa metodologia foi criada especialmente para sintetizar e compreender o conteúdo dos argumentos, [sendo] realizada sobre qualquer tipo de ato enunciativo (mensagem)” (CARLOMAGNO e ROCHA, 2016, p. 174). Para Navarro e Díaz (1994, *apud* D'AVILA, 2006, p. 44) “a análise de conteúdo tem por finalidade primordial a investigação dos diversos tipos de expressão, sejam verbais ou não”.

A fim de trazer para a reflexão os argumentos utilizados pelos estudantes, para expressar o seu processo de aprendizagem buscamos nas suas múltiplas respostas aquelas que expressam um pouco do que é o ensino de Geografia no Projeto Integrar, sua metodologia e a apropriação dos seus conteúdos, pois com a análise de conteúdo “podem ser produzidas análises descritivas, que se proponham a descrever o comportamento do objeto” (CARLOMAGNO e ROCHA, 2016, p. 174). Sendo que

o objeto de análise poderá ser algo já existente, como um artigo, um jornal, uma pintura, uma imagem ou algum tipo de expressão que o próprio investigador provoque, como por exemplo, uma situação de entrevista. (D'AVILA, 2006, p. 44)

Dentre as etapas da análise de conteúdo “uma etapa específica do processo global é a fase de planejamento, coleta e sistematização dos dados (e, certamente, uma das mais importantes)” (CARLOMAGNO e ROCHA, 2016, p. 174), por fim uma etapa de cunho analítico. Após a

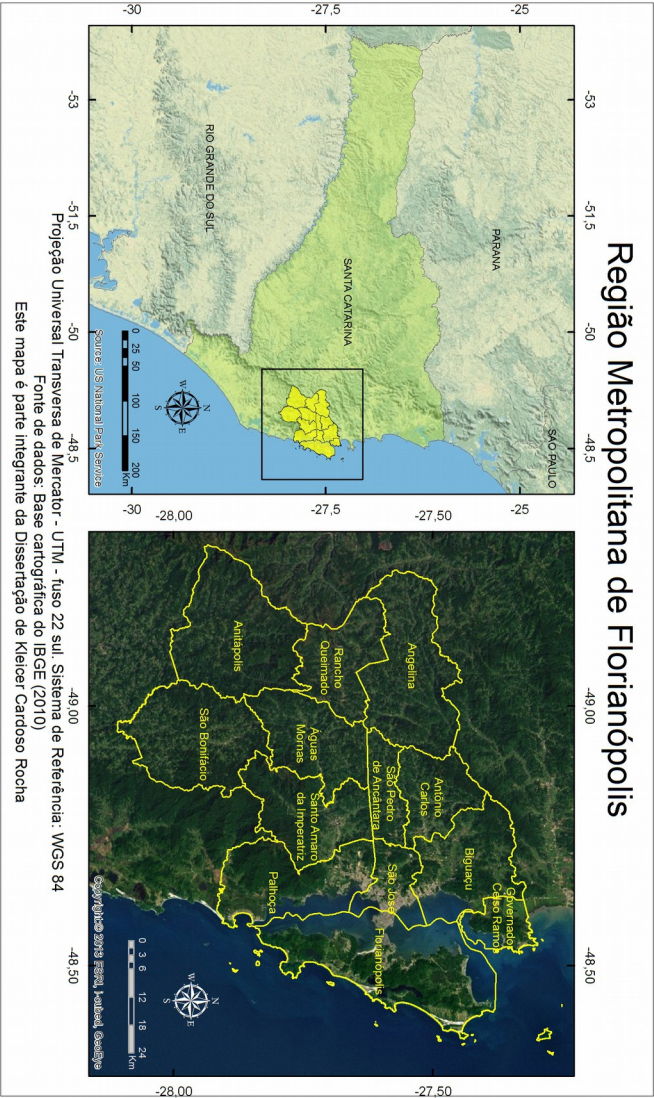
¹⁷ Esses dados serão apresentados no subcapítulo 4.4.1 – Perfil dos trabalhadores estudantes do Projeto Integrar 2014 – 2015.

realização das etapas de planejamento e coleta, passamos para a etapa de sistematização dos dados. Uma imersão nos questionários produzidos mediante as entrevistas, a análise de conteúdo dos 101 questionários (52 questionários de 2014 e 49 questionários de 2015) permitiu ao pesquisador identificar dez eixos, agrupando ideias e expressões dos trabalhadores estudantes, sendo 5 eixos na análise da metodologia do ensino de Geografia, tais como: Dialógico, Interdisciplinaridade, Saída de Campo, Contextualização e Aulas Diferentes. Ainda outros 5 eixos na análise do processo formativo, tais como: Formação para o Vestibular, Formação para a Vida, Compreensão da Realidade, Tomada de Consciência, e Conscientização. Esse processo de construção das categorias foi desenvolvido pelo pesquisador com muito cuidado, sendo modificado por diversas vezes até chegarmos aos eixos temáticos aqui apresentados, e que será melhor analisado na etapa analítica no Capítulo 5 – Achados da Pesquisa.

Na delimitação do espaço geográfico de atuação do Projeto Integrar levou-se em conta a delimitação espacial, em uma escala meso local, o que de acordo com a classificação de Souza (2013, p. 204) equivale ao que podemos chamar de “uma aglomeração de cidades de porte médio (uma metrópole ou aglomeração de porte metropolitano)”. É nesta meso local que estão concentrados os trabalhadores estudantes do Projeto Integrar que apresentaram comprovante de residência no período da matrícula no Projeto Integrar, a qual abrange os municípios da Região Metropolitana de Florianópolis¹⁸, conforme podemos visualizar na Figura 1 a seguir. O que segundo o IBGE (2015) se configura como uma Região com grande concentração urbana em Santa Catarina, conforme podemos ver na Figura 2, na página que segue.

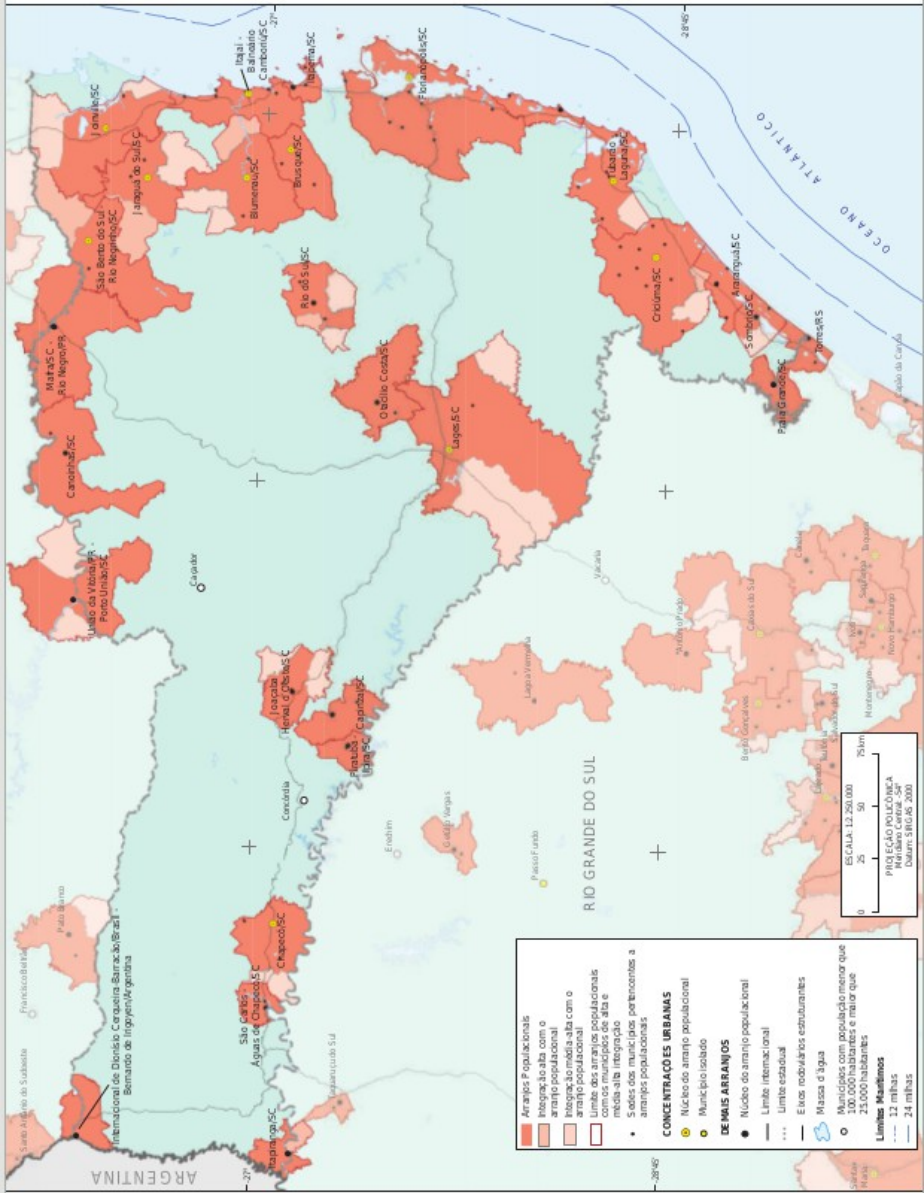
¹⁸ A Região Metropolitana de Florianópolis é composta por 13 municípios (Anitápolis, Rancho Queimado, São Bonifácio, Angelina, Antônio Carlos, Águas Mornas, São Pedro de Alcântara, Santo Amaro da Imperatriz, Biguaçu, Governador Celso Ramos, São José, Palhoça e Florianópolis). Segundo Henrique (2007, p. 48) o IBGE (2002), considera a Região Metropolitana como “uma área instituída por legislação estadual e constituída por agrupamentos de municípios limítrofes, com o objetivo de integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum”.

Figura 1 - Localização da Região Metropolitana de Florianópolis/SC



Fonte: LALANE, 2016.

Figura 2 - Mapa Arranjos Popacionais e Concentrações Urbanas em Santa Catarina



Fonte: IBGE, 2015.

Com a atuação do Projeto Integrar na Região Metropolitana de Florianópolis podemos considerar dentro da escala meso local, pois de acordo com Souza (2013) é nesse nível escalar que há uma maior atuação participativa dos movimentos sociais e populares a fim de transformar a realidade social, pois

os movimentos sociais emancipatórios aguerridos – que servem da ação direta e da luta institucional não partidária (*participação em audiências públicas, pressões para influenciar a legislação etc*) para instituir novas relações de poder, forçar processos (re)distributivos e *fomentar transformações socioespaciais* em geral. (SOUZA, 2013, p. 206, grifo nosso).

Sendo um dos objetivos do Projeto Integrar, uma maior participação nos espaços da cidade, e na construção da mesma com os trabalhadores estudantes, nesta escala são onde acontecem os fatos sociais para a concretização do direito à cidade. Juntamente aos movimentos sociais e populares da Região Metropolitana de Florianópolis, o Projeto Integrar busca a democratização dos espaços públicos e institucionais da cidade, começando com o acesso às universidades públicas. Para tanto, os sujeitos desta pesquisa estão distribuídos dentro desta escala meso local, que na perspectiva da escala de análise (Souza, 2013) – a qual se refere aos presentes nesta pesquisa para os anos de 2014 e 2015 –, estão distribuídos nos municípios de Florianópolis, São José, Biguaçu, Palhoça e Governador Celso Ramos.

2 – MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la.

Moacir Gadotti (2014)¹⁹

Buscando um recorte para a análise sobre o movimento da Educação Popular no Brasil, entendemos que um marco fundamental se deu com as intervenções do educador Paulo Freire a partir das suas experiências com a educação de jovens e adultos no processo de alfabetização, no desenvolvimento de métodos e técnicas que dialogassem com a realidade dos trabalhadores estudantes durante a década de 1960. Mais especificamente com a experiência em Angicos, cidade do semiárido nordestino, no estado do Rio Grande do Norte, “muitas lições tiramos dessa primeira experiência que funda, sociologicamente, a educação de adultos no Brasil, conforme uma perspectiva libertadora e constitutiva do sujeito” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 34). Para Moacir Gadotti, estudioso da Educação Popular no Brasil e diretor do Instituto Paulo Freire, os princípios da Educação Popular, entre outros, são: “a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo, o respeito a diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da Educação” (GADOTTI, *apud* JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 92-93).

Ao longo das duas últimas décadas a educação de Jovens e Adultos vem tendo maior visibilidade para atender a um direito básico, que é a educação para todos. Seja por meio das conferências internacionais, seja nos encontros de EJA nacionais e regionais, por meio dos Fóruns de EJA²⁰. Esse movimento de debate tem mobilizado a sociedade para a agravante situação de analfabetismo e exclusão escolar. Por isso, foi fundamental por meio deste debate o reconhecimento de que parte da sociedade não tem acesso a esse direito, e que se torna

¹⁹ GADOTTI, 2014, p. 13.

²⁰ Movimento dos sujeitos da EJA, organizados nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, os Fóruns estaduais de Educação de Jovens e Adultos, desde meados da década de 1990, atuam como espaços de formação, de articulação e de pressão política para o cumprimento do direito humano à educação de pessoas jovens e adultas (EJA). Para mais informação acessar o Portal dos Fóruns de EJA <<http://www.forumeja.org.br/>>

urgente sua garantia. Na 4ª CONFINTEA, ocorrida em Paris (França), em 1985, já com forte influência das ideias de Paulo Freire, a EJA se “define como direito de aprender a ler, escrever, questionar, analisar, imaginar, criar, ler o próprio mundo e escrever a sua própria história” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 81). Entendida como direito, se faz necessário compreender quem faz e de quem são as responsabilidades da oferta e atendimento desta demanda, assim, a educação de adultos

compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teórico e baseados na prática. (5ª CONFINTEA, 1997 *apud* JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 86)

2.1 – DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Dentro do processo histórico da Educação de Jovens e Adultos podemos destacar como movimento marcante para a visibilidade dos excluídos analfabetos a experiência do Movimento Brasileiro de Educação Popular, realizada em Angicos/RN, desenvolvida por Paulo Freire, com cerca de 300 trabalhadores rurais, cortadores de canas, que se alfabetizaram por meio de uma metodologia freiriana em um programa de 40h/aula em 45 dias. Na visão de JARDILINO e ARAÚJO (2014, p. 35) “Angicos foi a voz dos nordestinos clamando por justiça social, por solidariedade, por democracia”. Freire tinha como ponto de partida, o levantamento do universo vocabular dos educandos, ou seja, de fundamental importância conhecer a realidade e os conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes. Com isso, o autor propunha a conscientização, não a transmissão ou memorização das letras. Afinal, para Freire (2014, p. 34) “a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. Desta forma o ser humano tem que ser o produtor de cultura, não um mero reprodutor, pois o próprio “homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos” (FREIRE, 2014, p. 38). No entendimento do autor (FREIRE, 2014, p. 38) a “cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A

cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo”.

Para entender a realidade dos educandos, é necessário compreender o mundo na qual estão inseridos os trabalhadores estudantes, no contexto histórico-cultural que vivem,

[...] o mundo dos acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano. Todo este mundo histórico-cultural, produto da práxis humana, se volta sobre o homem, condicionando-o. (FREIRE, 2014, p. 60)

Se entendemos o mundo no qual estão inseridos os trabalhadores estudantes, podemos, como educadores populares, pensar em estratégias de ação para, junto com os educandos, problematizar a realidade vivida. Pois a função social do educador popular que opta pela educação transformadora “não é propriamente o de criar mitos contrários, mas o de problematizar a realidade aos homens, proporcionar a desmistificação da realidade mistificada” (FREIRE, 2014, p. 71).

Para isso, a relação dialógica entre o educador e o estudante é de suma importância, pois o diálogo é o caminho para o conhecimento, e é por meio dele que se inicia a construção de vínculos afetivos mais verdadeiros entre os sujeitos envolvidos, pois deve existir sempre entre os sujeitos uma relação de colaboração e troca de conhecimentos, na qual os conhecimentos presentes na comunidade são reconhecidos e validados. O educador busca problematizar esses conhecimentos trazidos pelos trabalhadores estudantes por meio dos conteúdos programáticos, estimulando o trabalhador estudante a observar pontos que não havia percebido, e assim a olhar um mesmo tema da sua comunidade por um outro ângulo, ampliando sua visão da realidade vivida. Pois

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 2014, p. 38)

Dentro dessa realidade vivida, Paulo Freire defendia que os estudantes tinham que ter uma visão crítica do mundo em que viviam, por isso, a leitura da realidade era uma forma de conscientizar os estudantes dos processos de transformação social, onde a leitura do texto se apresentava com os seus devidos contextos. Entendendo o contexto, os estudantes ampliam suas visões de mundo e compreendem os processos que geram uma sociedade desigual e, desta forma, compreendem as suas próprias realidades nas diversas dimensões – sociais, políticas, econômicas e culturais – que permeiam os homens, já que “a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens” (FREIRE, 2014, p. 63).

Assim, na estrutura social se percebe em um jogo dialético de mudança e estabilidade da ordem social. No entanto, a estrutura social

não poderia ser somente mutável, porque, se não houvesse o oposto da mudança, sequer a conheceríamos. Em troca, não poderia ser também só estática, pois se assim fosse já não seria humana, histórica, e, ao não ser histórica, não seria estrutura social. (FREIRE, 2014, p. 59)

E, por isso mesmo,

nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar, tem-se de fazer um discurso também ideológico de que tudo pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar. (FREIRE, 2001, p. 169)

Neste sentido, reafirmamos o ser humano como um agente das possíveis transformações da realidade, como sujeitos, não como objetos destas, pois

a mudança e a estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o

mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. (FREIRE, 2014, p. 60)

Quando no processo de ensino aprendizagem os educadores e os trabalhadores estudantes problematizam a situação mutável da realidade constituída dentro de um processo histórico, abre-se um campo de possibilidades para mudanças de percepções desta realidade, assim,

a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 2014, p. 66)

Entendendo essa realidade podemos compreender que a Educação Popular

propõe uma relação educativa que vai além do trabalho com conteúdos escolares, vai em busca da formação do homem-pessoa, ao invés do homem-coisa, do homem como um ser social comprometido com as causas de seu tempo, insatisfeito, curioso, sonhador, esperançoso e fundamentalmente transformador. (PEREIRA E PEREIRA, 2010, p. 73, grifo nosso)

Neste processo de luta do movimento da educação popular foi possível perceber sua ampliação na atuação da educação brasileira, pois de dentro da educação popular os princípios alcançaram todos os espaços da sociedade, é possível identificar que:

[...] seus princípios e sua metodologia, com bases emancipatórias, tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos, como nos sindicatos, nas ONGs, Associações de Moradores, Reuniões

do Orçamento Participativo (OP), nos conselhos populares etc. (PEREIRA E PEREIRA, 2010, p. 73)

O Projeto de Educação Comunitária Integrar está incluído nesse processo, pois seus princípios dialogam com a emancipação do sujeito trabalhador, reconhecendo-o como um agente de transformação social, em sua concepção de educação. Assim, as práticas pedagógicas vão ao encontro de um pensar crítico sobre a sociedade vivida, a fim de que novas visões de mundo possam ser apropriadas pelos trabalhadores estudantes e, com isso, a ampliação da possibilidade de ocorrer maiores intervenções sociais. Por isso, “a educação popular apresenta-se como um movimento de resistência, de ‘descolonização dos horizontes’, como uma possibilidade de ‘abrir janelas’” (PEREIRA E PEREIRA, 2010, p. 73).

Essa prática de educação desenvolvida na educação popular, que busca a emancipação do sujeito histórico, apresenta uma concepção de educação distinta daquela praticada pelo Estado no sistema de ensino formal, a qual muitas vezes se apresenta conservadora e excludente. No entanto, as escolas que aplicam o modelo de Educação do Estado “não são de forma alguma ideologicamente inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes” (GIROUX, 1997, p. 124). Também há espaço para a luta nestas escolas: por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos as equipes de professores desenvolvem projetos que envolvem e criam experiências junto às comunidades ao seu redor, com isso,

as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades. (GIROUX, 1997, p. 124)

Portanto, nesta concepção de educação, ao valorizar o potencial humano e incentivar a participação coletiva dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, é gerado um laboratório de múltiplas experimentações e trocas de experiências e produção de conhecimento. Os estudantes vão se reconhecendo no outro e, por meio da troca, desenvolvem suas capacidades de pensamento, argumentação e criatividade, estimulando uma construção coletiva.

Paulo Freire

defendia uma educação que fosse plenamente universal, em que pobres e ricos usufríssem de uma mesma escola, localizada em áreas periféricas ou centrais, cujos recursos fossem os mesmos, de forma a garantir a qualidade do ensino, independente da classe social. (BORGES NETO, 2008, p, 26)

Em outras palavras, que não reforçassem o dualismo educacional. Haja vista que em nosso país

a luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. (LIBÂNEO, 2012, p. 15)

Porém, o que Freire idealizava não se concretizou em nosso país, pois mesmo com os processos de democratização da educação não foi suficiente para promover a inclusão das classes sociais desapropriadas dos meios de produção, como os trabalhadores, os indígenas, os negros, e, muito menos ainda, para garantir o acesso e permanência em um ensino de qualidade para esses sujeitos nas universidades. Entretanto, como salienta Libâneo (2012), ainda temos em nosso país uma permanência dualista de escola, em dois extremos: em um extremo com uma

escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

Neste sentido, o caminho proposto pela educação popular

[...] explicita o lado político da educação e ganha um caráter de classe, na medida em que questiona

a forma como as relações de poder que sustentam a sociedade capitalista reproduzem-se na educação bancária e que orienta as atividades para a construção de um projeto histórico nacional voltado para a criação de uma sociedade justa e igualitária. (PEREIRA E PEREIRA, 2010, p. 74)

Por isso, os projetos de educação com base nos princípios da educação popular têm debatido por meio da luta de classes para formar a classe trabalhadora e para se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que servirão de ferramentas para o processo de construção de uma nova sociedade e, assim, romper com o paradigma da educação bancária, na qual se aprende para reproduzir e servir a sociedade do capital. Na visão de Freire

a consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que neste mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulos para a criação. (2014, p. 50)

Além do mais, por trás da educação bancária temos a ideologia do capital, a qual busca minimizar a universalização de direitos para todas e todos e garantir força de trabalho para a reprodução do próprio capital. A educação bancária tem hoje seus patrocinadores nos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, que patrocina as conferências internacionais de educação e impõe modelos educativos, principalmente, para os países em desenvolvimento, como o Brasil. De acordo com Libâneo,

[...] as políticas sociais do Banco Mundial visam ao investimento no desenvolvimento das pessoas, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento, de modo a assegurar políticas de ajuste estrutural que vão liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Ou seja, as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica. (2012, p. 18-19)

Assim, o contexto da realidade educacional brasileira, com a

aplicação deste modelo educacional proposto pelo Banco Mundial, se apresenta de forma preocupante, haja vista que o conjunto de políticas de educação do Banco Mundial para a educação escolar “reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala” (LIBÂNEO, 2012, p. 19). O Banco Mundial busca ainda a

flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores). (Idem, 2012, p. 19)

Desta forma, “a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social” (LIBÂNEO, 2012, p. 20). Com esses objetivos assistenciais, os estudantes apenas desenvolvem competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho, o que Libâneo (2012, p. 20) chamou de “kit de habilidades para a vida”. Também podemos destacar no pacote de políticas educacionais do Banco Mundial a formação para uma nova cidadania, com “aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar)” (LIBÂNEO, 2012, p. 20). No entanto, essa estratégia do capital tem por objetivo minimizar ou até mesmo acabar com as lutas de classes, buscando um “ajustamento para uma atitude ‘cidadã’ que diminua as diferenças e a miséria, incutindo uma noção de solidariedade e amenização das lutas de classes e diferenças raciais, sociais, culturais, entre tantas outras” (FALLEIROS, 2005, *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 20). Por isso,

o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumulada pela humanidade. (LIBÂNEO, 2012, p. 23)

No entanto, reafirmamos a função social da escola, de

[...] prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumulada historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura. Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2012, p. 25-26)

No Brasil, a aplicação do modelo neoliberal proposto pelo Banco Mundial, por meio das conferências de educação, é notória quando analisamos as formas de avaliação do sistema de ensino, com as avaliações em larga escala do ensino fundamental e superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE), uma avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, na qual a maioria dos países em desenvolvimento (e o Brasil está incluso neste grupo de países), apresenta baixos índices nestes indicadores, como podemos observar nos números apresentados pelo INEP (2013) dos IDEBs – (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)²¹, na Tabela 1, na página que segue:

²¹ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo INEP em 2007 e representa um indicador da qualidade da educação. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.<Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>, acesso em 10 fev. 2015.>

Tabela 1 – IDEB – Resultados e Metas

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Ensino Médio

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP, 2013, com dados do Saeb e Censo Escolar.

No entanto, esses indicadores da qualidade da educação básica

brasileira, por meio de dados quantitativos, apresentam apenas uma parte do todo, ou seja, uma pequena fração do que vem a ser o sistema educacional brasileiro, pois esses índices apresentam um “caráter economicista e pragmático, estando ausentes análises do ponto de vista pedagógico-didático” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Como podemos ver na Tabela 1, os índices vem aumentando ao longo dos últimos anos. No entanto,

[...] aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas. (CHARLOT, *apud*, LIBÂNEO, 2012, p. 23)

Para isso, os administradores públicos do sistema de ensino e os legisladores de programas governamentais da Educação precisam prestar mais atenção nos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino que envolvem, desta forma, o ensino e a aprendizagem, professores e estudantes, a fim de buscar uma educação de qualidade para todos e todas. Porém, ainda temos uma situação grave na realidade educacional brasileira, quando se trata daqueles sujeitos que tiveram negado o direito à educação. Segundo os estudos de Borges Neto (2008, p. 6), “o Brasil possui cerca de 65 milhões de jovens e adultos que não concluíram o ensino básico”, destes “22 milhões com dezoito anos ou mais que, mesmo tendo concluído o Ensino Fundamental, não concluíram o Ensino Médio” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 126). Essa situação mostra o quanto ainda estamos longe de atender a maioria dos jovens e adultos não escolarizados no Brasil.

Faz-se necessário avançar na educação brasileira com ações em parcerias do Estado, sociedade civil e movimentos sociais e populares, pois

a conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. (LIBÂNEO, 2012, p. 26)

Pensando neste contexto social de exclusão escolar, e priorizando os sujeitos mais vulneráveis, as orientações da 6ª CONFINTEA, realizada no Brasil, na cidade de Belém/PA, em 2009, definiram “como prioridade, a educação das mulheres e das populações mais vulneráveis, como os povos indígenas, as pessoas privadas de liberdade e as populações rurais [...]” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 88).

Neste sentido, e ampliando a visão dos sujeitos da EJA, os projetos de cursos pré-vestibular populares e comunitários espalhados pelo Brasil, estão de acordo com essas demandas de formação dos excluídos, da classe trabalhadora. Como destaca Machado,

Das ações de alfabetização – que majoritariamente davam visibilidade à educação de jovens e adultos, implementadas por movimentos populares, por setores públicos, por organismos não governamentais –, vamos chegar ao contexto do século XXI com inúmeras iniciativas que ampliam a visão da EJA, a partir de experiências de escolarização de nível fundamental e médio, inclusive integração à Educação Profissional. (MACHADO, 2014, p. 29)

Podemos ainda acrescentar a esse processo, na formação dos jovens e adultos, os cursos pré-vestibulares populares, que buscam o ingresso desses sujeitos às universidades públicas brasileira. No entanto, o objetivo dos pré-vestibulares populares extrapola apenas o ingresso nas universidades:

[...] visa trazer para os discentes a discussão das desigualdades que marcam a sociedade, o racismo, as diferenças de classes, para que sejam eles sujeitos ativos criadores de projetos de autonomia. Ou seja, transformação social, partindo da própria experiência e de seu grupo social, não sendo um mero consumidor como quer o modelo de sociedade dominante. (VASCONCELOS, 2014, p. 1)

A partir da década de 1990 começaram a aparecer com mais intensidade núcleos de pré-vestibulares populares em todo Brasil; no entanto, temos registros dessa experiência a partir da década de 1970.

Segundo estudos, “já em 1976 foi criado pelo Centro de Estudos Brasil-África no Estado do Rio de Janeiro um curso pré-vestibular para negros e carentes” (SANTOS, 2006, *apud* VASCONCELOS, 2014, p. 2). Na década de 1980 podemos citar as experiências em São Paulo da Pastoral do Negro, e na Bahia, com a cooperativa Steve Biko – ambas com as mesmas características, de ofertar curso de pré-vestibular popular (VASCONCELOS, 2014). Ainda no Nordeste, em Fortaleza/CE temos a experiência do “Projeto Novo Vestibular (PNV), em 1987, um projeto de extensão que partiu de alunos do curso de História da Universidade Federal do Ceará – UFC” (VASCONCELOS, 2014, p. 2). Em São Paulo temos as experiências de pré-vestibulares ligados ao movimento estudantil, como o Cursinho da Poli, por meio do Grêmio da Politécnica da USP – Universidade de São Paulo, criado em 1987. Vem do Rio de Janeiro a experiência mais marcante, já na década de 1990, com as experiências do Pré-Vestibular Para Negros e Carentes (PVNC), surgido em 1993 a partir da junção de forças dos movimentos sociais e populares, como a Igreja Católica/Pastoral do Negro e do Movimento Negro, chegando em 1999 com setenta e sete núcleos de pré-vestibulares. (Idem, 2014). Deste movimento do PVNC vem a surgir o EDUCAFRO (Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes), “que atua nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, com mais de 190 núcleos e quase 10 mil alunos” (SANTOS, 2011, p. 233).

Na Região Sul, também na década de 1990, houve experiências de pré-vestibulares populares e comunitários, como por exemplo:

Pré-Vestibular Desafio em 1993, também como projeto de extensão, partindo de estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas e do Pré-Vestibular da Cidadania criado em 1995, em Florianópolis/SC, uma iniciativa do Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP). E ainda o Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares, criado em 1996, em Porto Alegre/RS, que só atende alunos vindos da escola pública. (VASCONCELOS, 2014, p. 3)

Essas experiências de cursos pré-vestibulares populares e comunitários são iniciativas dos mais diversos sujeitos políticos, desde as Pastorais da Igreja Católica, das Associações Comunitárias de bairros, passando pelos movimentos sociais, do Movimento Negro, Movimento

Estudantil, do Movimento Sindical, até de forma institucional com os projetos de extensão universitária e ações dos Governos Estaduais por meio das Secretarias de Educação, mas também da organização da sociedade civil, com professores autônomos, como é o caso do Projeto de Educação Comunitária Integrar.

Dentro desse movimento de pré-vestibulares populares no Brasil, atualmente encontra-se em Florianópolis a experiência de quatro pré-vestibulares: o Pró-Universidade da UFSC²², o Pré-Vestibular Comunitário Gratuito (PVC)²³, o Pré-Vestibular REDE IVG²⁴, antigo Cidadania, e a experiência do Projeto de Educação Comunitária Integrar, o qual será melhor apresentado no quarto capítulo desta dissertação.

²² O Pró-Universidade foi criado para atender às novas exigências, fruto das transformações ocorridas no processo de inclusão de alunos no ensino superior, tendo como público alvo os estudantes que não dispõem de recursos financeiros para frequentar cursos preparatórios para vestibulares e para o Enem. O nosso projeto é composto por uma equipe multidisciplinar de apoio e por professores especialistas em ensino de disciplinas exigidas nos principais vestibulares do sul do país e no ENEM, mantendo o grupo gestor que há 10 anos constrói uma história de sucesso na inclusão universitária do nosso Estado, que já atendeu mais de 30 mil alunos e alcançou a marca de 72% de aprovações no ano de 2011. O Pró Universidade é oferecido pela Secretaria da Educação de Estado – SED, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária – FAPEU, contando com o apoio da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. (PRÓ-UNIVERSIDADE, 2016)

²³ O PVC surgiu em 2005 quando a Associação do bairro elaborou projeto que desse oportunidade aos jovens que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Este Projeto é escrito diariamente desde 2005, feito a muitas mãos. Surgiu a partir da iniciativa de lideranças comunitárias. Hoje já temos mais de 1140 estudantes aprovados nas Universidades e Faculdades públicas. Atendemos 140 estudantes no curso extensivo e 70 no semi-extensivo, anualmente. A seleção é feita pela renda familiar. A matriz surgiu no Bairro do Rio Tavares, para atender todo o sul da ilha de Florianópolis-SC. (PVC, 2016)

²⁴ O Pré-Vestibular REDE IVG é uma ação sob a gestão do Instituto Pe. Vilson Groh – IVG que oferece a oportunidade de jovens e adultos participarem de um curso intensivo preparatório para o vestibular e ingresso na universidade. Trata-se de uma ação estruturante, que incentiva e qualifica para o ingresso no ensino superior. Em 2014, 150 alunos frequentaram as aulas do Pré-Vestibular REDE IVG. Do grupo de 70 alunos que finalizaram o curso, 33 ingressaram na universidade pública. As aulas são ministradas por um grupo de 26 professores voluntários, oriundos de diferentes escolas, cursinhos e universidades da região e conta com um coordenador pedagógico voluntário. Nossas aulas acontecem de segunda a sexta-feira, das 18h30 às 22h, em um auditório no centro de Florianópolis, cedido pelo Sistema de Ensino Energia. (IVG, 2016).

2.2 – MARCOS REGULATÓRIOS: ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Hoje a EJA configura-se dentro do direito básico à educação com um aparato legal, atendendo jovens e adultos trabalhadores que não tiveram oportunidade, em algum momento da vida, por diferentes situações, de frequentar as salas de aula, mas que nos dias atuais buscam voltar para dar continuidade a sua formação. Assim,

Embora hoje a EJA esteja conformada ao aparato legal do direito à educação, foi a luta dos trabalhadores, desde há muito, que permitiu o acesso a esse bem cultural, tão negado, ao longo da nossa história, aos trabalhadores pobres das nossas comunidades, de norte a sul do Brasil. (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 20)

O marco legal que inicialmente tratou de legislar sobre o direito de educação sobre a educação de adultos data da década de 1970, em pleno regime militar. Isso ocorreu devido a uma forte pressão e pelas experiências desenvolvidas pela Educação Popular que, durante o período do regime militar, teve militantes, educadores e intelectuais perseguidos e calados. Muitos foram ao exílio, como o educador Paulo Freire. Na LDB nº 5.692/1971, em seu capítulo IV – do ensino supletivo – dedicou-se “pela primeira vez um capítulo ao atendimento das pessoas jovens e adultas” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 117), em seu art. 24 descreve as finalidades do ensino supletivo, dentre outras, podemos citar “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). Para JARDILINO e ARAÚJO, essa lei tinha como objetivo

Ofertar o ensino de 1º e 2º graus, em um tempo reduzido, na perspectiva de uma suplência, [sendo], o caminho encontrado pelo governo para qualificar, profissionalizar, e certificar rapidamente homens e mulheres, que não possuíam a escolarização completa e que, em razão dessa situação, não conseguiam se inserir no mercado de trabalho. (2014, p. 117)

No processo legal brasileiro, a EJA – Educação de Jovens

e Adultos, como modalidade da Educação Básica, inclui os jovens, pois a situação socioeconômica brasileira excluiu uma parcela significativa de jovens pobres, sem a qual estariam expulsos das escolas. Podemos observar a inclusão dos sujeitos da EJA na Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 e 208, quando tratam do direito à educação e do dever do Estado. Em seu artigo 205 a Constituição Federal trata a

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2007, p. 136)

Já no artigo 208²⁵ podemos notar a presença dos sujeitos da EJA, na qual dá garantia a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (idem, 2007, p. 137, grifo nosso).

Com isso, a Constituição Federal garante o direito à escolarização a todos aqueles e aquelas que não tiveram oportunidades de estudar, mas que têm seus direitos garantidos e que, por isso, podem voltar a estudar, pois todo tempo é tempo para os processos de formação. Proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação por motivos principalmente de trabalho é proporcionar o acesso a esse direito elementar, como estabelece a Constituição Federal, garantindo um preparo para o exercício da cidadania, além de qualificar para o mundo do trabalho.

Quanto à concepção teórico conceitual, a nomenclatura da EJA – Educação de Jovens e Adultos só foi oficializada legalmente na LDBEN 9.394/1996, nos seus artigos 37 e 38, em substituição a Lei nº 5.692/1971, quando tratava do ensino supletivo. Segundo Laffin (2012, p. 213), “ao haver a mudança do termo 'ensino' para 'educação', possibilitou a compreensão, de diversos processos formativos voltados para sujeitos jovens e adultos”. Pois não é apenas uma “suplência do ensino que não tiveram ao longo da vida, se trata de um direito negado a uma gama de trabalhadores que não tiveram acesso à educação como

²⁵ Esse artigo da Constituição Federal foi alterado pela Emenda Constitucional nº 59, em 11 de novembro de 2009, quando reescreveu as redações dos incisos I e VII. No inciso I, citado no texto, a mudança ocorreu de “educação fundamental” para “educação básica” (BRASIL, 2009).

direito” (LAFFIN, 2012, p. 213). Portanto, o acesso à escola de qualidade apresenta a restauração de um direito negado aos sujeitos trabalhadores, mas não apenas isso, também o reconhecimento do direito à igualdade de todo ser humano, em qualquer situação, estendendo assim a EJA a todos os trabalhadores, dos mais diversos segmentos sociais, daqueles excluídos do sistema educacional, das trabalhadoras de casa, dos migrantes, aposentados, operários, camponeses, que por algum motivo tiveram que interromper suas trajetórias de estudos.

Ainda nos artigos 37 e 38 da LDBEN 9.394/1996, se destaca a ampliação do público a ser atendidos na EJA, segundo JARDILINO e ARAÚJO:

a lei ampliou o contingente de jovens e adultos que podem ser atendidos por essa modalidade, assegurando gratuidade a quem não estudou na idade regular, sem restrições quanto à idade máxima e aos estudos anteriores. (2014, p. 120)

No parecer nº 5 do CNE/CEB, de 7 de maio de 1997, definiu “os limites para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos: 15 anos para ensino fundamental e 18 anos para ensino médio” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 121). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

ainda prevê que os conteúdos curriculares na EJA deverão estar orientados para a prática social e para o trabalho, por meio de uma metodologia que considere o perfil desse aluno, sua maturidade e experiências anteriores. (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 120)

No Capítulo II da LDB – Da Educação Básica –, na seção V – da Educação de Jovens e Adultos –, é definida como modalidade de ensino²⁶ a Educação de Jovens e Adultos. A EJA passou a ser conhecida como modalidade da educação básica no ano 2000, quando tivemos a regulamentação das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e

²⁶ De acordo com a LDB 9.394/1996, a classificação dada a determinadas formas de educação podem localizar-se nos diferentes níveis da educação escolar (educação básica e educação superior). Assim são modalidades de ensino, segundo a LDB: Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial.

Adultos (DCNs/EJA), da resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 1²⁷, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000a), e pelo parecer 11/2000 do CNE (BRASIL, 2000b), sendo o relator o conselheiro professor Carlos Roberto Jamil Cury. Desta forma, segundo os professores Jardimino e Araújo

os artigos 37 e 38 da atual LDB, acompanhado pelas Diretrizes e o parecer CNE/CEB nº 11/2000, concedem à EJA o reconhecimento e a amplitude de modalidade de ensino, não mais como apêndice da Educação Básica, mas com a dignidade que lhe pertence por direito. (2014, p. 125)

Mesmo após toda a conquista legal da EJA, “não são suficientes para garantir que o direito público subjetivo de todos à educação de qualidade seja concedido, efetivando o acesso e a permanência de jovens e adultos nas classes de EJA” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, 125). Borges Neto corrobora com essa ideia em seus estudos sobre a EJA em Uberlândia, confirmando essa situação de dificuldades na EJA, pois

[...] o caso da educação de jovens e adultos, persistem sérios problemas, como a marginalização perante o ensino regular, a evasão escolar, a reprovação, a má qualidade do ensino, a insuficiente formação dos educadores e até mesmo a precariedade de financiamento público, apesar dos tímidos avanços provenientes de legislações como a LDB, o FUNDEF, o FUNDEB e outros. (2008, p. 27)

²⁷ Em seu artigo 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

No que se refere à formação inicial e continuada dos professores da EJA, podemos encontrar uma recomendação na atual LDB (1996), em seu artigo 4º, inciso VII, onde apresenta a necessidade de atenção as características específicas dos trabalhadores estudantes

que estudam em cursos noturnos, jovens e adultos numa faixa etária diferenciada, pertencentes a grupos culturais com características singulares, excluídos da escola e à margem do mercado de trabalho pela condição de não escolarizados. (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 95)

É reforçado no Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB, quando explicita a formação dos educadores para EJA, ponderando que “essa formação precisa levar em consideração uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000b, *apud* JARDILINO E ARAÚJO, 2014, p. 95).

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), apresenta três metas, dentre as vinte metas do PNE, diretamente relacionadas a Educação de Jovens e Adultos: a meta 8²⁸ trata da escolaridade média da população de 18 a 29 anos; na meta 9²⁹ dispõe especificamente sobre alfabetização da população com 15 anos ou mais, e da erradicação do analfabetismo absoluto; e na meta 10³⁰ sobre a educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Além de todos esses marcos legais e das metas para o próximo decênio (2014-2024), no que diz respeito à garantia de direitos para os

²⁸ Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

²⁹ Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

³⁰ Meta 10 - Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

jovens e adultos trabalhadores, os excluídos do direito à educação, são percebidos alguns avanços, mas com alguns entraves ainda. Com a luta dos movimentos sociais e populares, dos educadores, das universidades e do Estado visando a garantia das políticas públicas apresenta-se um horizonte de possibilidades para os sujeitos da EJA.

Com a perspectiva de educação que o movimento da EJA traz, trata-se de uma educação ao longo da vida, por meio da luta, que também possibilitou vislumbrar os caminhos das universidades públicas brasileiras. Isso é possível por meio da Lei de Cotas para o Ensino Superior, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012). Dentro deste novo cenário histórico da educação brasileira, o Projeto de Educação Comunitária Integrar soma forças na democratização do acesso e permanência dos sujeitos da EJA na educação brasileira, no atendimento em um curso pré-vestibular para a formação continuada e o preparo para as provas dos concursos vestibulares, daqueles trabalhadores estudantes que querem continuar seus estudos buscando o ingresso na universidade pública. O Projeto Integrar vê esse público como os mais excluídos de direitos e que necessitam de políticas públicas estruturantes a fim de eliminar uma dívida histórica do direito à escolaridade e à universidade.

O Projeto Integrar vem desenvolvendo suas ações dentro da Região Metropolitana de Florianópolis, ligadas às Políticas de Ações Afirmativas³¹, as quais são aplicadas em um sistema de cotas ou reservas de vagas nas instituições públicas de Santa Catarina, como a UFSC³²

³¹ Políticas de Ações Afirmativas são medidas especiais de políticas públicas e/ou ações privadas de cunho temporário ou não. Tais medidas pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um grupo racial ou étnico, de modo que essas medidas aumentam e facilitam o acesso desses grupos, garantindo a igualdade de oportunidade. Disponível em: <http://acoes-afirmativas.ufsc.br/>, acesso em 20 junho de 2014.

³² Em seu Edital 03/2015, a UFSC, estabelece a seguinte política de cotas no item 4.2 - As vagas serão preenchidas, em cada curso e turno, observando-se a Política de Ações Afirmativas (PAA) da UFSC, conforme disposto nas Resoluções n. 52/CUn/2015 e 24/CGRAD/2015, nas quais se estabelece que: I - 50% das vagas de cada curso/turno são destinadas a candidatos que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012), sendo este percentual assim subdividido: I.1 - 25% para candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita, das quais: a) 32% são destinadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; b) 68% são destinadas aos demais candidatos. I.2 - 25% para candidatos com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita, das quais: a) 32% são destinadas a candidatos autodeclarados pretos,

(cotas de 50% + 22 + 9, para o vestibular 2016). Portanto, de acordo com a Lei de Cotas, que obriga as universidades federais em todo território nacional a reservar no mínimo 50% das vagas para trabalhadores estudantes de escolas públicas até 2016, a UDESC³³ (30% de cotas 2016/1), uma universidade estadual, não é obrigada por lei a cumprir os 50% de reservas de vagas para escolas públicas destinadas as universidades federais; no entanto, a UDESC também reserva de 5 a 12 vagas (dependendo do curso/turno – geografia noturno, por exemplo: reserva 10 vagas pelo SISU, sendo distribuídas pelo sistema de cotas da UDESC, 20% para escolas públicas, 10% para étnico-racial) oriundos do SISU³⁴, e o IFSC³⁵ (cotas de 50%, edital 2016), o ingresso dos outros

pardos ou indígenas; b) 68% são destinadas aos demais candidatos. II - 22 (vinte e duas) vagas suplementares são destinadas a candidatos autodeclarados indígenas. III - 9 (nove) vagas suplementares são destinadas a candidatos pertencentes às comunidades quilombolas. (UFSC, 2015).

³³ As vagas oferecidas no Concurso Vestibular de Verão UDESC 2016/1 serão preenchidas, em cada curso, observando-se o Programa de Ações Afirmativas criado pela Resolução nº 017/2011 - CONSUNI, de 21 de março de 2011 e suas alterações, o qual estabelece em seu Art. 6º que para o sistema de cotas será destinado 30% (trinta por cento) das vagas do Vestibular, em cada curso, e distribuídas da seguinte forma: a) 20% (vinte por cento) para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas e gratuitas de ensino; b) 10% (dez por cento) para candidatos negros, entendidos como pessoas que possuem fenótipo que os caracterizam na sociedade como pertencentes ao grupo racial negro. (UDESC, 2015).

³⁴ SISU – Sistema de Seleção Unificada: é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual as instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. O Sisu realiza dois processos seletivos por ano: um no início do primeiro semestre e outro no início do segundo semestre. (BRASIL, 2016a).

³⁵ Serão reservadas 50% (cinquenta por cento) das vagas aos estudantes de escolas públicas brasileiras com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, distribuídas nas seguintes categorias: I - 16% (dezesseis por cento) das vagas serão destinadas aos estudantes de escolas públicas brasileiras com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas. II - 84% (oitenta e quatro por cento) das vagas serão destinadas para os demais. 2.3.1.2 Serão reservadas 50% (cinquenta por cento) das vagas aos estudantes de escolas públicas brasileiras com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, distribuídas nas seguintes categorias: III – 16% (dezesseis por cento) das vagas serão destinadas aos estudantes de escolas públicas brasileiras com renda familiar bruta superior a

50% serão por meio do SISU; todo esse sistema de cotas são para os trabalhadores estudantes de baixa renda, escolas públicas, étnico-raciais, quilombolas e indígenas. Segundo Furtado (2006), permitir que o aumento de oportunidades no ensino superior público se combine com maior democratização econômica e étnico-racial no acesso e permanência no ensino superior é uma tarefa da universidade pública.

Além das possibilidades de acesso às universidades públicas pelo sistema de cotas, os trabalhadores estudantes também podem acessar as universidades particulares que estão integradas no ProUni³⁶, um Programa do Governo Federal na qual disponibiliza bolsas de estudos por curso/turno oferecidos nas universidades particulares em parceria com o Governo Federal, sendo que as bolsas podem chegar a 100%. Também há oportunidade para aqueles trabalhadores estudantes que ainda não tenham concluído o Ensino Médio, por meio da realização da prova no ENEM. Os mesmos poderão obter a certificação de conclusão do Ensino Médio, porém, somente se preencherem os pré-requisitos solicitados, e se conseguirem atingir as notas mínimas estabelecidas pelo MEC/INEP³⁷.

1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas. IV - 84% (oitenta e quatro por cento) das vagas serão destinadas para os demais. (IFSC, 2015).

³⁶ ProUni – Programa Universidade Para Todos: ProUni adotam o Enem de 2015 como critério para seleção dos candidatos. Para concorrer a uma bolsa, o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na edição imediatamente anterior ao processo seletivo do ProUni, e obter a nota mínima nesse exame, estabelecida pelo MEC. Deve, também, ter renda familiar de até três salários mínimos por pessoa, e satisfazer a uma das condições: 1 - ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição; 2 - ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral da instituição; 3 - ser pessoa com deficiência; 4 - ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, e estar concorrendo a vaga em curso de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada. (BRASIL, 2016b).

³⁷ A certificação do MEC/INEP para a conclusão do EN via ENEM ocorre nos termos da Portaria MEC nº 10, de 20 de maio de 2012 e da Portaria INEP nº 179, de 28 de abril de 2014, na qual o participante do Enem interessado em obter o certificado de conclusão do Ensino Médio ou a declaração parcial de proficiência deverá atender aos seguintes requisitos: 1 - indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição

No ano de 2015 uma estudante do Projeto Integrar realizou o percurso formativo para a realização da prova do ENEM com fins de obter a certificação de conclusão do Ensino Médio. Tendo preenchido os pré-requisitos necessários e obtido a pontuação necessária, ela conseguiu a certificação do Ensino Médio, necessária para a trabalhadora estudante poder fazer a sua matrícula na Universidade Federal de Santa Catarina para o curso de Enfermagem, o qual cursará a partir do 2º semestre de 2016. Este exemplo particular nos mostra o quanto as políticas públicas para os jovens e adultos que foram excluídos do sistema escolar tem importância, quando aplicadas com responsabilidade e controle social. Assim, com o somatório dos movimentos populares, das universidades, da sociedade civil organizada e do Governo Federal é possível avançar na inclusão desses sujeitos da EJA.

Diante das desigualdades de acesso dos trabalhadores nas universidades públicas, com a preparação no Projeto Integrar os trabalhadores estudantes têm maior possibilidades de conquistar o acesso. O Projeto vem desenvolvendo ações visando o acesso e a permanência desses estudantes nos bancos universitários, com uma metodologia diferenciada de atuação, a partir da qual busca ir além de conquistar o acesso na universidade, mas tem também como objetivo formar os estudantes para que possam ser cidadãos críticos e atuantes no percurso formativo universitário, e no pós-graduação, para que possam ter atuações nos seus respectivos lugares de vivências e dentro do Projeto Integrar, com intervenções nas territórios dos estudantes.

2.3 – DESAFIOS E POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Apesar dos grandes avanços conquistados para a Educação de

Certificadora; 2 - possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data da primeira prova de cada edição do exame; 3- atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; 4 - atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação. Atendidos os requisitos necessários à obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio ou da declaração parcial de proficiência, as instituições certificadoras são as responsáveis pela emissão desses documentos aos participantes do Enem que a tenham indicado no momento da inscrição. As instituições habilitadas a participar do processo de certificação com base nos resultados de desempenho no Enem são as Secretarias de Estado de Educação e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante assinatura do Termo de Adesão. (INEP, 2014)

Jovens e Adultos nas últimas décadas, ainda são inúmeros os desafios a serem enfrentados pelos professores na formação, pelos governos na oferta e permanência, pelas universidades com cursos com habilitação para EJA, pelos movimentos sociais e populares em avançar nas pressões e em suas ações formativas. Por isso, “a EJA como um direito à educação e a formação dos professores para essa modalidade de ensino constituem lutas políticas no âmbito da educação” (JARDILINO E ARAÚJO, 2014, p. 49).

Para os professores que atuam com jornadas duplas de trabalho, atendendo sujeitos da educação infantil, fundamental e médio no período diurno e EJA no período noturno, faz-se necessária uma distinção da metodologia de trabalho, a fim de garantir a produção de conhecimento: “Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem” (LIBÂNEO, 2012, p. 26). Assim, para os

professores que atuam no que denominamos modalidade da educação básica devem ser tomados nas suas especificidades, e isto é uma questão fundamental para compreender em que a educação pensada para crianças e adolescentes difere da educação pensada para jovens e adultos trabalhadores. (MACHADO, 2014, p. 25-26)

Pensando nesta perspectiva,

é preciso investir nas iniciativas de formação continuada, na capacitação em serviço e nos movimentos sociais organizados, a exemplo dos Fóruns de EJA, que vêm se constituindo em espaços de formação de educadores. (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 97)

Com relação à formação inicial dos educadores da EJA, segundo estudos de Laffin (2012, p. 215) “ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviços das redes de ensino”. Desta forma, a qualidade do ensino pode ficar limitada, pois os educadores muitas vezes tratam a EJA como se estivessem em salas de aula do ensino fundamental II ou médio, não distinguindo metodologias distintas para públicos tão diferentes, pois a EJA requer uma docência que trate das suas particularidades, tais como: a diversidade cultural e o mundo do trabalho

dos trabalhadores estudantes. Os pressupostos teóricos da EJA vêm da militância da educação popular, o que requer formação por parte dos docentes para que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social dos estudantes da EJA, porém, apenas 1,74% das instituições de ensino com curso de Pedagogia no Brasil ofertam a habilitação em EJA (LAFFIN, 2012). Ainda sobre o processo de formação de professores, temos muitas vezes uma formação fragmentada, a formação de professores de Geografia tem passado por essas barreiras, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 31) “a formação fragmentada do geógrafo e do professor de Geografia a que a maioria foi submetida interfere em sua vida profissional e no relacionamento com colegas de outras disciplinas”.

Também é importante destacar a heterogeneidade dos sujeitos da EJA, como a diversidade geracional, as condições sociais, a localização geográfica, e o contexto étnico cultural; sujeitos estes muitas vezes em situação de vulnerabilidade, que necessitam ser integrados para que haja um acolhimento necessário para o desenvolvimento do percurso formativo: “a diversidade entre alunos e alunas da EJA é desafio para a prática pedagógica, ao passo que também é desafio para a convivência entre os sujeitos” (MACHADO, 2014, p. 27). Assim, “se a escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, ela precisa enfrentar a realidade da diversidade como condição para ser integradora de todos” (LIBÂNEO, 2012, p. 26). Cabe ao professor ter um olhar sobre os sujeitos, reconhecer a heterogeneidade como um desafio a mais para a sua prática pedagógica. No entanto, como salienta Machado,

[...] em relação a estes sujeitos, cabe o destaque ainda à dificuldade de professores ou educadores que se tornam professores de EJA sem ter, por um lado, a preparação para atuar com a mediação dos conhecimentos destes sujeitos; nem, por outro lado, o desembaraço em considerar e compreender a dinâmica de vida e as especificidades próprias dos alunos que estão ou não estão na EJA. (2014, p. 26).

Frente a essa realidade das salas de aula da EJA, ainda persiste no Brasil modelo de EJA do antigo sistema supletivo, pois o mesmo persiste inclusive na legislação, proporcionando uma educação aligeirada visando o mercado de trabalho, como visto anteriormente na LDB nº 5.692/1971. Por isso, nacionalmente, ainda podemos encontrar

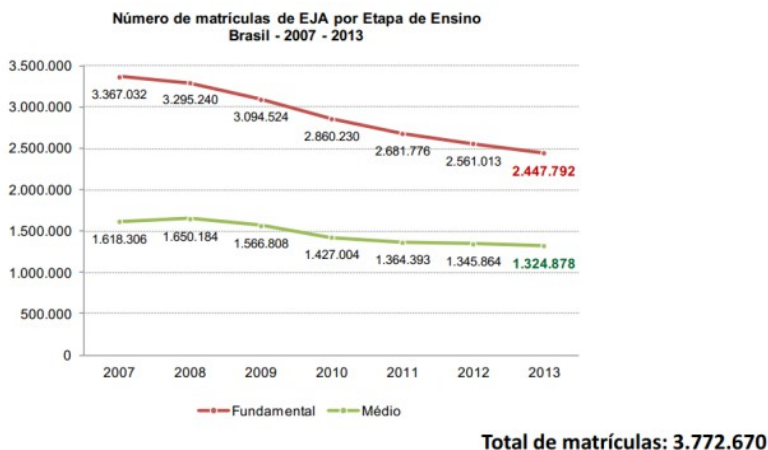
em vários espaços da EJA a reprodução de

experiência dos antigos cursos supletivos, na oferta de uma educação compensatória, aligeirada e de pouca qualidade que não leva em consideração os sujeitos da ação educativa, jovens e adultos e idosos que necessitam de tempos e espaços pedagógicos diferenciados. (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 114)

Temos ainda alguns limites, como a baixa produção acadêmica, ainda, nas universidades com a temática da Educação de Jovens e Adultos. Nos estudos de JARDILINO e ARAÚJO (2014), verificou-se “que o número de pesquisas que tematizam a Educação de Jovens e Adultos ainda é pequeno, embora se registre nos últimos anos, algum crescimento” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 98). Dentre as pesquisas com maior produção, destaca-se a temática das políticas públicas para EJA.

Um os maiores desafios da Educação de Jovens e Adultos diz respeito à permanência desses sujeitos na escola, pois a realidade do mundo do trabalho, da dinâmica da vida familiar, até mesmo a localização das escolas com turmas de EJA, faz com que se interrompa o percurso escolar, provocando a exclusão escolar. “A oferta de EJA pelos municípios e Estados está longe de atender às necessidades educacionais dos alunos, sejam elas relacionadas a implementação de classes, à sua ampliação [...]” (JARDILINO e ARAÚJO, 2013, p. 113). Os dados do Ministério da Educação mostram essa realidade, quando são apresentados os números de matrículas na EJA, índice que vem diminuindo nos últimos anos, não porque estamos acabando com a demanda da EJA, pois ainda temos cerca de 65 milhões de brasileiros sem ter concluído a educação básica (BORGES NETO, 2008), e ainda cerca de 13 milhões de analfabetos adultos (JARDILINO e ARAÚJO, 2014). Conforme o gráfico 1, é possível ter uma ideia das taxas de matrículas na EJA dos anos 2007-2013.

Gráfico 1 – Número de matrículas na EJA



Fonte: Ministério da Educação IN: Revista Escola, 2014.

Os dados mostram que ainda é preciso avançar nas políticas públicas de acesso e permanência dos jovens e adultos excluídos, “o sistema precisa garantir não apenas a oferta de oportunidades de acesso à escolarização, mas a permanência desses alunos jovens e adultos nas classes de EJA [...]” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 113). Afinal, de acordo com a Constituição Federal (1988), em seu artigo 208, no inciso VII, atualizado pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), é dever do Estado o “atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

3 – A GEOGRAFIA COMO CIÊNCIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007)³⁸

O propósito deste capítulo é debater e refletir sobre o desenvolvimento histórico da Geografia como ciência sistematizada, visto que proporciona um melhor entendimento sobre o tema e compreensão da Geografia praticada nos dias atuais, bem como o ensino da Geografia, sua constituição legal e os desafios da sala de aula para o professor de Geografia. A Geografia teve os conhecimentos geográficos sistematizados como produção científica a partir do século XIX, como campo da ciência que se interessava pelas inter-relações dinâmicas entre elementos humanos e não humanos, materiais e imateriais, bem como sua distribuição pelo mundo, constituindo, assim, o espaço geográfico – sendo essa a categoria central da ciência geográfica, nos auxilia na compreensão de como diferentes grupos de pessoas se relacionam com o meio e entre si. Isso proporciona uma aproximação com o cotidiano dos estudantes no processo de ensino aprendizagem da Geografia, possibilitando questionamentos, observações e análises, assim como novas aprendizagens, além de intervenções e proposições para a transformação social do cotidiano.

A ciência geográfica terá um diversificado conjunto de conhecimentos, o qual estará presente na composição curricular para a Educação Básica no Brasil, a partir dos conceitos de lugar, paisagem, região, territórios e escalas, nos estudos dos processos climáticos, geomorfológicos, geológicos, astronômicos, análise ambiental, de projeções cartográficas, fusos horários, coordenadas geográficas, na leitura das representações cartográficas (mapas), nas dinâmicas populacionais, fluxos migratórios, nos sistemas político-econômicos, geopolítica, globalização, nos territórios continentais (América, Europa, África, Ásia, Oceania e Antártica), os oceanos (Índico, Pacífico, Atlântico e Glacial Ártico), nas dinâmicas da Terra e seus processos

³⁸ PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 38.

internos (movimento das placas tectônicas), e externo (processos erosivos), Brasil e sua regionalização, dentre tantos outros. Essa gama de conteúdos curriculares, junto as demais ciências, proporciona uma melhor compreensão do espaço geográfico, na qual se estreitam relações para o debate das questões problematizadoras do cotidiano dos estudantes, tais como: mobilidade, desigualdades sociais, questões ambientais, mundo do trabalho, tecnologias, exclusões, lazer e acesso aos direitos básicos.

Assim, nos espaços educativos – tanto escolar como não escolar –, nos movimentos sociais e populares, os estudantes produzem conhecimentos na coletividade, sendo a ciência geográfica uma das ciências que contribui para a ampliação da visão de mundo dos estudantes. A construção dos referenciais geográficos possibilita a localização e a orientação no mundo em diferentes escalas, compreendendo os processos históricos das configurações espaciais – e, desta forma, construindo e se apropriando do espaço geográfico. Temos o entendimento de que “o conhecimento não é estudado por si mesmo, e sim visto como uma mediação entre indivíduos e a realidade social mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 100).

Cabe aos professores uma articulação dos conhecimentos curriculares com as múltiplas realidades dos estudantes, para que o processo de ensino aprendizagem faça sentido para uma formação para a vida, uma formação para a cidadania, pois os espaços escolares (a sala de aula) são os lugares privilegiados para o processo de aprendizagem. Como afirma Giroux (1997, p. 28), “as escolas são lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica”.

3.1 – PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Bem antes da sistematização e organização metodológica da ciência geográfica – portanto, trata-se, aqui, de uma geografia pré-científica –, já se tem registros dos conhecimentos geográficos aplicados de acordo com as realidades locais e necessidades de organização do espaço geográfico, como salienta o geógrafo brasileiro Manuel Correia de Andrade (1987):

[...] os povos que viviam na pré-história já desenvolviam conhecimentos que podem ser considerados geográficos. Cita como exemplo os quéchuas na América Andina que possuíam noção

de orientação, visto que as estradas que partiam da capital seguiam na direção dos quatro pontos cardeais. Os polinésios, povos navegadores, conheciam a direção dos ventos e das correntes marinhas e utilizavam seus conhecimentos para a locomoção entre as diversas ilhas que compõem o arquipélago. (ANDRADE *apud* COSTA e ROCHA, 2010, p. 26)

Também podemos destacar a contribuição dos chineses, egípcios, gregos e romanos para a composição dos conhecimentos geográficos, com estudos e discussões sobre a forma da Terra, o estudo da física da superfície terrestre e a descrição dos aspectos físico-espaciais, assim como no aprimoramento de técnicas agrícolas, do uso do solo as margens do Rio Nilo no Egito, por exemplo, o relacionamento entre as cidades e o campo, e as relações entre as classes sociais e entre o Poder e o povo, e a democracia ateniense. Esses primeiros estudos tinham um caráter mais descritivo e com objetivo de informação sobre os lugares. Podemos destacar no período das Grandes Navegações, nos séculos XV e XVI, o desenvolvimento das técnicas cartográficas. “Tal fato é explicado em virtude das necessidades de expansão impostas pelo capitalismo comercial” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 28). Segundo Costa e Rocha

até o século XVIII, se destacam os estudos sobre relatos de viagens, estudos dos fenômenos naturais e a elaboração de mapas. Os conhecimentos caracterizados como geográficos estavam fragmentados e desorganizados, cabendo à filosofia, à matemática e à física as discussões e debates pertinentes. (2010, p. 28)

É possível percebermos que os conhecimentos geográficos desses povos estavam diretamente ligados com os modos de produção econômica na expansão comercial e com a expansão e apropriação dos territórios. Para os autores Costa e Rocha,

[...] isso pode ser aplicado aos quéchuas nos Andes, aos gregos e romanos na Europa, aos povos árabes e italianos em busca de rotas comerciais no mediterrâneo e aos portugueses e espanhóis com as grandes navegações nos séculos XV, XVI e XVII. O objetivo principal era o

conhecimento e a descrição do espaço para, entre outros aspectos, a elaboração de rotas que possibilitassem a ampliação do comércio. Também estavam preocupados com a expansão territorial e o domínio econômico de novos espaços. O que denota o papel estratégico da geografia para os povos que a desenvolviam. (COSTA e ROCHA, 2010, p. 28)

A partir desses estudos e com esses conhecimentos, a ciência geográfica se sistematiza e tem uma organização metodológica, no século XIX, tendo suas origens na Prússia (atual Alemanha) com a criação das primeiras cátedras e faculdades. Para Costa e Rocha (2010, p. 31) “o contexto do surgimento e organização da geografia está relacionado com o processo imperialista e expansionista das grandes potências européias entre os séculos XVIII e XIX”. Ainda de acordo com Moraes (*apud* MAURÍCIO, 2015, p. 24), “a sistematização da Geografia, sua colocação como ciência particular e autônoma, foi um desdobramento das transformações operadas na vida social, pela emergência do modo de produção capitalista”. Desta forma, configura-se, assim, uma ciência preocupada em atender aos anseios capitalistas e voltada para a expansão territorial e comercial.

A organização da Geografia como ciência parte “das obras do geólogo, botânico e naturalista alemão Alexander von Humboldt, e do filósofo e historiador também alemão Karl Ritter. Esses pesquisadores construíram os alicerces necessários para a edificação de uma geografia científica” (CHRISTOFOLETTI *apud* COSTA e ROCHA, 2010, p. 29). Assim, com Humboldt³⁹, Ritter⁴⁰, e no determinismo ambiental⁴¹ de

³⁹ Humboldt (1769 – 1859): foi conselheiro do rei da Prússia, buscou reconhecer as relações gerais e as causas genéticas comuns entre áreas similares em diversas partes da superfície terrestre. A comparação foi sua principal contribuição. Dentre os livros que escreveu destacam-se Quadros da Natureza e Kosmos, obra de cinco volumes, lançada entre 1845 e 1862. (COSTA e ROCHA, 2010, p. 29).

⁴⁰ Karl Ritter (1779 – 1859): foi catedrático na Universidade de Berlim e em sua obra propõe de forma direta o estudo das relações entre a superfície terrestre e a atividade humana. Sua obra maior é: Comparative Geography (1807) (Geografia Comparada), outra obra de destaque é: A Geografia de acordo com a Natureza e a História do Homem (1807). (COSTA e ROCHA, 2010, p. 30).

⁴¹ “Os defensores deste paradigma argumentavam que as condições naturais, especialmente as climáticas, determinam o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir” Daí temos a ideia “da

Ratzel⁴², a Geografia é praticada e ensinada nas universidades, formando uma corrente de pensamento dentro da Geografia, conhecida como escola alemã, a qual era pautada por uma visão determinista e naturalista. Para Ritter “a Geografia era o estudo dos lugares. [Ritter] realizou estudos comparativos entre regiões diferenciadas, procurando explicar as formas de ocupação do território” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 41). Já Ratzel, propagador das ideias deterministas, “afirmava que o território constituía as condições de trabalho e existência de uma sociedade [...] ao passo que o progresso só existiria com a ampliação territorial” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 41-42). Sendo, “as bases metodológicas usadas no nascimento da geografia foram oriundas das ciências naturais, sendo que tais metodologias não podem ser aplicadas diretamente nas ciências humanas. No entanto, é notável sua contribuição” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 31). Assim, entende-se que a organização científica da Geografia ocorreu sobre as bases do positivismo⁴³. Essas ideias do determinismo ambiental se caracterizou no âmbito escolar alemão, pois “era necessária a educação geográfica nas escolas para que, os/as estudantes, desde jovens, tomassem conhecimento da hierarquização entre os povos, a desigualdade social era vista como natural e necessária, e o território era pertencente aos mais fortes e influentes” (MAURICIO, 2015, p. 24).

Fazendo frente à escola alemã, determinista ambiental, surge na França, no final do século XIX, uma outra corrente do pensamento geográfico, a escola francesa ou possibilista⁴⁴, a qual entendia os estudos

superioridade dos europeus, povos com uma civilização mais dinâmica frente aos coloniais, ditos selvagens, bárbaros e com civilizações estagnadas (ANDRADE, 1987, *apud*, COSTA e ROCHA, 2010, p. 32).

⁴² Ratzel (1844 – 1904): De 1875 a 1886, Ratzel leciona geografia na Politécnica de Munique, se tornou o grande organizador e divulgador das ideias deterministas, a obra de Ratzel foi um instrumento poderoso de legitimação do expansionismo do Estado alemão. Suas principais obras são *Anthropogeographie* (dois volume, 1882-1891) e *Politische Geographie* (1897). (COSTA e ROCHA, 2010, p. 32).

⁴³ Estruturado por Augusto Comte, “para o positivismo, os estudos devem restringir-se ao visível, real, mensurável e palpável; como se os fenômenos se demonstrassem diretamente ao cientista, que seria um simples observador” (MORAES, 1983, *apud* COSTA e ROCHA, 2010, p. 31).

⁴⁴ “A visão possibilista focaliza as relações entre o homem e o meio natural, mas não o faz considerando a natureza determinante do comportamento humano” (CORRÊA, 2003, *apud* COSTA & ROCHA, 2010, p. 32-33).

da ciência geográfica como sendo uma relação entre o homem e o meio natural, sem a determinação do meio natural sobre o homem. O precursor das ideias possibilistas é o geógrafo Paul Vidal de la Blache⁴⁵, que “definiu o objeto da geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem. O homem deve ser compreendido como ser ativo que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 33). Porém, como alerta Suertegaray (2001, *apud* COSTA e ROCHA, 2010, p. 33), “em La Blache a geografia é a ciência dos lugares e não dos homens, visto que a preocupação estava em estudar a ação humana materializada sobre o espaço e não as relações sociais e seus efeitos”.

O terceiro paradigma da ciência geográfica vai se dar nos EUA com o método regional, sendo o grande expoente do método regional o geógrafo Richard Hartshorne⁴⁶. “Nesta escola a diferenciação de áreas não é vista a partir das relações entre o homem e a natureza, como ocorria em La Blache, mas sim tendo como referência a integração de fenômenos heterogêneos em uma porção da superfície da Terra” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 34). Assim, o determinismo ambiental, o possibilismo e o método regional se caracterizaram com sendo os três principais paradigmas da geografia tradicional, perspectivas geográficas essas que vão desde o final do século XIX, até meados da década de 1950, que por sua vez influenciaram a configuração da Geografia brasileira. De acordo com Costa e Rocha (2010, p. 34) “mesmo na atualidade, ainda podemos observar vestígios das escolas tradicionais tanto no ensino como na pesquisa”.

O período pós Segunda Guerra Mundial iniciou um movimento de renovação das ciências, e na Geografia não foi diferente, quando os pesquisadores por meio dos debates e reflexões buscaram novas possibilidades teóricas e metodológicas para a ciência geográfica. Para romper com os paradigmas da Geografia Tradicional surgiu a Nova

⁴⁵ La Blache (1845 – 1918): foi o grande expoente do possibilismo. Sendo que a proposta do autor manifestava um tom mais liberal, consoante com a revolução francesa. Suas principais obras: As condições geográficas dos fatos sociais (1902); A geografia humana: suas relações com a geografia da vida (1903); Da interpretação geográfica das paisagens (1908). (COSTA e ROCHA, 2010, p. 33).

⁴⁶ Hartshorne (1899 – 1992): geógrafo norte-americano, foi o grande expoente do método regional, nele busca a integração entre os fenômenos heterogêneos em seções do espaço terrestre. Suas principais obras: A Natureza da Geografia e Propósitos (1959) e Natureza da Geografia (1939). (COSTA e ROCHA, 2010, p. 34)

Geografia, em 1966, mais conhecida como Geografia Teórica e Quantitativa, a qual se caracterizou pelo emprego maciço das técnicas matemático estatísticas na Geografia. No Brasil, “o IBGE foi o pioneiro na produção de artigos de caráter geográfico em que se verifica o uso de métodos matemáticos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 52). Desta forma, “maior rigor na aplicação da metodologia científica embasada no positivismo lógico ou neopositivismo, no uso de técnicas de estatística e matemática, na abordagem sistêmica e no uso de modelos” (CHRISTOFOLETTI, 1985, *apud*, COSTA e ROCHA, 2010, p. 35). Contudo, com o método matemático estatístico, ainda não se conseguia dar conta das respostas a todas as questões e inquietações impostas às ciências sociais.

A partir da década de 1970, em questionamento ao paradigma da Nova Geografia, surge a Geografia Crítica, com algumas tendências: geografia radical, geografia humanística⁴⁷ e geografia idealista⁴⁸ (CHRISTOFOLETTI, 1985 *apud* COSTA e ROCHA, 2010). A tendência da Geografia Radical está baseada no materialismo histórico dialético⁴⁹ elaborado pelos alemães K. Marx e F. Engels no final do século XIX. No que se refere ao estudo do ensino de Geografia, teremos como viés essa tendência da Geografia Crítica, a Geografia Radical, trazendo suas contribuições para o debate da educação geográfica.

A situação socioeconômica dos povos da periferia do capitalismo se agravou, com desigualdades sociais e segregação sem igual na história da humanidade, e isso fez com que boa parte de pesquisadores adentrasse para esse campo de pesquisa, na tendência da Geografia Radical, segundo Costa e Rocha (2010, p. 36), foi justamente devido ao:

[...] aprofundamento dos problemas sociais, a

⁴⁷ “a Geografia Humanista é definida por bases teóricas nas quais são ressaltadas e valorizadas as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a compreensão das pessoas sobre o meio ambiente que habitam, buscando compreender e valorizar esses aspectos”. (ROCHA, 2007, p. 21).

⁴⁸ “representa tendência para valorizar a compreensão das ações envolvidas nos fenômenos, procurando focalizar o seu aspecto interior, que é o pensamento subjacente às atividades humanas” (CHRISTOFOLETTI, 1982, *apud* ERTHAL, 2003, p. 34).

⁴⁹ “Para a dialética marxista o mundo deve ser compreendido como dinâmico, em movimento, contraditório, histórico e a perspectiva da ciência é a transformação da realidade objetivando novas sínteses” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 36).

ampliação da concentração de renda, as constantes migrações para as cidades que não possuíam infraestrutura capaz de atender a grande demanda, foram construindo um espaço degradado, especialmente na América Latina, África e Ásia. Os fatores apontados foram decisivos para a penetração do pensamento marxista na geografia e sua difusão entre um número significativo de pensadores.

No Brasil, podemos destacar, nesta tendência da ciência geográfica, a intensa produção científica desenvolvida pelo geógrafo Milton Santos⁵⁰, com grande influência do marxismo. “A influência do marxismo significou uma nova orientação na prática política dos geógrafos, que buscaram romper com a neutralidade pregada pelo positivismo e se envolver mais em propostas de mudanças sociais” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 37). Assim, os geógrafos críticos buscam a transformação da ordem social. O homem passou a ser compreendido como um ser social e as relações políticas e econômicas entram no debate dos geógrafos a fim de compreender as desigualdades espaciais existentes. Nos estudos do geógrafo francês Yves Lacoste, em sua obra clássica *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, o autor descreve que:

O Estado e a grande empresa possuíam uma visão integrada do espaço, por suas intervenções em vários lugares, enquanto o cidadão comum tinha uma visão fragmentada, porque somente conseguia abarcar seu cotidiano, não possuindo informações de outras realidades. O Estado, conhecendo o espaço de forma integrada, tinha em suas mãos importante instrumento de poder. Esse foi o início da preocupação da Geografia com o conteúdo político da disciplina, fundamental na

⁵⁰ Milton Santos (1926 – 2001): formação Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia (1948) e Doutor em Geografia pela Universidade de Strasbourg (1958), sob orientação do Prof. Jean Tricart. Uma das suas principais obras: *Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica* (1978), contribuição à efervescência e ânsia de renovação dessa ciência no Brasil na década de 1970. Desenvolveu estudos do meio técnico-científico-informacional, na qual deve permitir entender a organização do espaço no período histórico atual. (SANTOS, 2016)

formação do cidadão” (LACOSTE, 1976, *apud*, PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 54).

Com isso, dentro do materialismo histórico e dialético, há uma preocupação com a mudança dessa realidade, pois “não basta apenas compreender a essência, é necessário compreender para mudar. O pesquisador busca compreender a essência oculta nas relações sociais historicamente produzidas com a finalidade de transformá-las” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 37). Para o filósofo marxista Karel Kosik (2011, p. 226), “conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que a criamos, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente”. Portanto, “como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade)” (KOSIK, 2011, p. 222). Neste sentido, a história se apresenta como processo, portanto, passível de transformações pelo ser humano. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 54), na visão de “Marx e seus seguidores só a perspectiva de transformar o mundo permitia sua compreensão, só a visão crítica permitia aprender a essência e o movimento dos processos sociais”.

Alguns conceitos da ciência geográfica são considerados basilares, aqui são apresentados alguns de fundamental importância para a compreensão dos processos de estudos geográficos, como: espaço, território, região, paisagem e lugar. Começaremos pelo conceito de espaço, o qual “é considerado como a condição de ocorrência dos fenômenos. Assim, todas as relações somente podem ocorrer no espaço e a partir do espaço” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 41). Para o geógrafo Milton Santos, um dos pesquisadores que mais se dedicou a essa discussão, o espaço geográfico deve ser considerado “como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. É resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço intermediados pelos objetos naturais e artificiais” (SANTOS *apud*, COSTA e ROCHA, 2010, p. 41). Sendo os objetos artificiais produzidos por meio da técnica e do trabalho do ser humano, os humanos transformam a natureza, produzindo e transformando o espaço. “A ação humana tende a modificar o meio natural e transformá-lo em meio geográfico, ou seja, moldado e trabalhado pela intervenção do homem e realizado no transcorrer da história. Assim, ao longo do tempo a atuação da sociedade (re)transforma o espaço em uma ação dinâmica

continua” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 43-44). Os seres humanos foram organizando e produzindo espacialidades de acordo com as necessidades de sobrevivência e acumulação. Com a criação de novas necessidades foram sendo desenvolvidas novas técnicas para atender as suas necessidades, o que gerou novas formas de organização espacial. Portanto, o espaço geográfico está em permanente processo de transformação. Para que possamos compreender o espaço geográfico em sua totalidade, o geógrafo Milton Santos (2008) entende que os efeitos dos processos (tempo e mudança) tem que ser entendidos de um conjunto de fatores, como: forma, função, estrutura e processo. A forma como um “arranjo ordenado de objetos”, a função como “uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa”, a estrutura “implica a inter-relação de todas as partes de um todo”, e processo “uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança” (SANTOS, 2008, *apud*, COSTA e ROCHA, 2010, p. 43). Esses fatores permitem o entendimento da atual organização do espaço.

Quando tratamos do conceito de territórios, “As relações de poder estabelecidas no território estão entre as contribuições mais importantes, visto que buscam entender como ocorrem a apropriação e dominação territorial em diferentes escalas de poder” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 47). Assim, território também se apresenta em caráter político, apontando para relações de poder. Para Saquet *apud* Costa e Rocha (2010, p. 47) “O território é apropriado e construído socialmente, fruto do processo de territorialização, do enraizamento; é resultado do processo de apropriação e domínio de um espaço, cotidianamente, inscrevendo-se num campo de poder, de relações socioespaciais”. Nos referiremos a esse conceito de território quando nos referirmos aos Territórios dos estudantes. Dentro da Geografia Tradicional, com as obras de Ratzel, o território é entendido “como o aproveitamento de uma porção do espaço por um grupo organizado pela ação do Estado” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 46). Portanto, o território, em suas diferentes perspectivas de abordagem está relacionado ao uso, à apropriação do espaço, às relações sociais, políticas, econômicas, culturais, de poder e de controle - muito utilizadas pelo Estado em suas estratégias geopolíticas de dominação e expansão territorial.

No que concerne ao conceito de região, considerando as várias correntes da Geografia, podemos destacar o pensamento da Geografia Crítica, com enfoque na análise da região “a partir da caracterização do capitalismo como um sistema que promove o desenvolvimento desigual.

A região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações e das contradições materializadas no espaço. O enfoque está dentro da temática centro e periferia” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 49).

No que se refere ao conceito de paisagem, os geógrafos compreendem esta como a expressão materializada das relações do homem com a natureza, paisagem humanizada, transformada. Para Suertegaray *apud* Costa e Rocha (2010, p. 49) a paisagem “nos permite analisar o espaço geográfico sob uma dimensão, qual seja o da conjunção de elementos naturais e tecnificados, sócio-econômicos e culturais”. Desta forma, “a paisagem existe somente em relação ao homem, na medida em que a elabora historicamente” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 50).

No conceito de lugar, as contribuições da Geografia Humanística têm se destacado, compreendendo o lugar como o espaço vivido, levando em consideração o vivido, com suas afetividades e significados culturais para os que habitam e frequentam.

Sabe-se que desde a mais tenra idade o indivíduo estabelece uma relação com o espaço onde vive (lar, rua, bairro, praça, igreja, escola, etc.), constitui laços afetivos com estes espaços e com as pessoas, e cria uma identidade influenciada pela cultura, pelo idioma, pelos hábitos, e pela interação com outros sujeitos (família, vizinhos, educadores, etc.), ou seja, em qualquer contexto, sob qualquer estrutura, o indivíduo se desenvolve moral, cognitivo, social, psicológico, intelectualmente com o lugar em que vive e com as pessoas que dividem estes lugares com ele, e todo este desenvolvimento constitui o processo educativo e está intimamente ligado ao pensamento geográfico. (MAURICIO, 2015, p. 25)

Assim, são “acrescentadas as percepções, os significados, as características e heranças culturais dos indivíduos. O lugar é o espaço vivido, dotado de significados próprios e particulares que são transmitidos culturalmente” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 52). Para a Geografia Crítica, a abordagem do lugar passa pelas questões políticas e econômicas, onde se dá a luta de classes, entre capital e trabalho. Também se apresenta em várias escalas: local, regional, nacional e

global, pois o modo de produção capitalista, com a globalização, cria conexões do global com o local, e vice e versa, por meio das redes e fluxos (de mercadorias, capital e pessoas). No entanto, sem descaracterizar aspectos particulares do local, mesmo que a tendência seja da homogeneização dos lugares, imposta pelo capital internacional.

Para Costa e Rocha (2010, p. 53), é no lugar

[...] que se manifesta a luta de classes e a reação ao valor de troca através dos movimentos e organizações populares como: movimento dos sem-teto e sem terra, associações de bairro e de moradores, movimentos ambientais, movimentos dos estudantes da educação básica e superior, movimentos em defesa da mulher e da criança, contra a violência urbana, etc. (COSTA e ROCHA, 2010, p. 53).

Contra a homogeneização dos lugares pelo capital internacional, os movimentos sociais e populares buscam mobilizar e organizar os trabalhadores com objetivo de transformação social e melhorias das condições de vida desses sujeitos. Todas essas “contribuições que a geografia vem trazendo para a sociedade são resultados de intensas descrições, análises, discussões, debates, divergências e até mesmo, profundos enfrentamentos teóricos e metodológicos” (COSTA e ROCHA, 2010, p. 26).

Da ciência geográfica para o ensino de Geografia: oriundas da escola francesa temos as principais influências da ciência geográfica nos bancos escolares no Brasil, pois a “escola francesa chegou aos bancos escolares por meio dos licenciados, que de posse do saber científico desenvolvido na universidade e com auxílio de livros didáticos, escritos por professores universitários, elaboravam suas aulas [...]” (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2007, p. 44). Fruto da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), em 1934, e do Departamento de Geografia em 1946, o qual formou os licenciados para o ensino de Geografia. Neste mesmo período foi fundada a AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros, em 1934, com atuação até os dias de hoje.

Uma das obras mais significativas da Geografia no Brasil foi a *Metodologia do ensino geográfico*, publicada em 1925 por Delgado de Carvalho, intelectual formado na Europa, diretor do Colégio Pedro II, participando dos debates educacionais da década de 1920. Assim, no

Brasil, a “formação de uma Geografia com caráter científico efetivou-se a partir de 1930, ao serem criadas as primeiras faculdades de Filosofia, o Conselho Nacional de Geografia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 44).

Nos anos 1950, mais especificamente em 1957, os cursos de História e Geografia da FFCL/USP foram desmembrados, tendo concursos vestibulares específicos para cada curso. Isso ocorreu devido à proliferação de trabalhos científicos de natureza geográfica, por meio das agências do IBGE, com distribuição em todo território nacional dos Boletins Geográficos (1936-1978).

No período da Ditadura Civil-militar, tanto a disciplina de Geografia quanto a de História sofreram um revés, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71. Essa lei criou as disciplinas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, as quais, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 30), “contribuíram para causar danos à formação de toda uma geração de estudantes”. Segundo as autoras essa legislação foi imposta de forma arbitrária e, com isso, “tinha a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 60). Uma das problemáticas da Lei 5.692/71 se deu na formação dos professores, pois com a junção das disciplinas, não era possível um aprofundamento sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos de cada disciplina (Geografia e História). Com a criação dos Estudos Sociais, a “política educacional estabelecida subordinou a estrutura do ensino universitário a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deve ser reduzida em comparação à do pesquisador” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 65-66), sendo que, na visão da sociedade, os “cursos de licenciaturas, considerados, historicamente, fracos no que diz respeito à formação satisfatória de seus profissionais” (idem, 2007, p. 69). No entanto, mesmo no período da Ditadura Civil-militar da década de 1970 no país, houve resistência por parte dos professores organizados na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), no campo da Geografia, e na Associação Nacional de Professores Universitários de História (Anpuh), no campo da História, com o objetivo de acabar com os Estudos Sociais, substituindo pelas disciplinas História e Geografia. Somado a essas lutas veio um movimento de renovação curricular na década de 1980, e assim um

movimento de renovação do ensino de Geografia, com a contribuição da AGB, publicando em seu periódico *Terra Livre*, sobre a temática do ensino de Geografia – como ocorreu no volume publicado em 1987, totalmente dedicado a essa questão.

Nesse processo de discussão e debates nos congressos de Geografia, promovidos pela AGB, foram se introduzindo o método do materialismo histórico e dialético, com a Geografia Crítica, que começa a aparecer nas propostas curriculares nos anos 1980 e 1990, assim, segundo Oliveira (1989),

[...] o método dialético é inquietante e agitador, pondo em xeque como será esta realidade no futuro e refletindo sobre qual será o futuro que queremos. Através desse método não se transmite o conceito ao aluno, mas, a partir da realidade concreta de sua vida, o conceito vai sendo construído. (OLIVEIRA, 1989, *apud*, PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 70).

Esse movimento de renovação curricular promoveu uma ruptura com o ensino tradicional da disciplina, criando novos caminhos e possibilidades com a Geografia Crítica, mais próximos das múltiplas realidades sociais dos estudantes. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 71), “os debates estimulados pela proposta conseguiram atingir grande contingente de professores em sala de aula, oriundos de cursos de Geografia e de Estudos Sociais de escolas públicas e particulares de terceiro grau”. As mudanças significativas ocorreram com a materialização da Lei 9.394/1996 e a criação de uma nova proposta curricular por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)⁵¹, ficando sob responsabilidade do MEC, que

⁵¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o ensino fundamental “propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar, e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 75). Os PCN's de Geografia estabelecem os seguintes objetivos: “1 - conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem; 2 - identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais; 3 - conhecer o funcionamento da

elaborou um documento curricular de referência para todo o Brasil, o qual visava “a uma educação de qualidade que assegurasse às crianças e aos jovens brasileiros, mesmo nos locais de infraestrutura restrita e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 74). Dentro desse processo de construção curricular na década de 1990, sob um contexto de políticas neoliberais, a comunidade acadêmica teceu algumas críticas à proposta: não concordavam que “a escola seja submetida à concorrência, à competição, e à produtividade como se fosse uma empresa capitalista dos tempos atuais” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 76). Portanto, a proposta curricular deve ser um instrumento de auxílio para o professor, o qual contribui para uma reflexão da prática docente e seu plano de curso, tendo como base, sempre, a realidade social dos territórios na qual a escola se localiza.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 86), ao longo desse período de debates e reflexões a formulação dos objetivos e dos conteúdos nos currículos das disciplinas escolares “mudou seu foco central: do processo de ensino e da atuação do professor para o processo de aprendizagem do aluno, tomando sua dimensão individual e coletiva, assim como cognitiva, social e cultural”. Neste processo, a ciência geográfica, no que diz respeito à formação dos professores de Geografia, tem uma importância significativa, pois a disciplina compõe a gama de disciplinas da Educação Básica, contudo, os caminhos a “ser percorridos

natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar; 4 - compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações; 5 - compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las; 6 - conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições; 7 - orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço; 8 - saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos; 9 - valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sócio diversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia” (BRASIL, 1996, p. 35).

em cursos de formação de professores da disciplina são variados e dependem do entendimento da instituição formadora e de seus mestres sobre o que venha a ser a educação básica e sobre o papel da Geografia nessa formação” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 23).

No entanto, a maioria dos professores que ministram aulas no ensino básico “são formados em cursos de licenciatura nas instituições privadas. É fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos, tendo em vista que, na maioria dessas instituições, a organização curricular seguiu, durante anos, o modelo das pequenas licenciaturas” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 90). Esse modelo de licenciaturas curtas, para todas as licenciaturas, ocorreu com a expansão do ensino superior brasileiro, na década de 1970, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/1971. Esse processo de licenciaturas curtas para a formação dos professores de Geografia se deu por mais de 30 anos, período no qual a formação se dava nas instituições privadas, onde se “estabelecia dois anos para a licenciatura polivalente em Estudos Sociais e mais dois anos para a habilitação em Geografia. Aligeirados, fragmentados, semelhantes cursos acabaram por comprometer a formação desses profissionais” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 91). Tal panorama só mudou com a LDB 9.394/1996, com inovações no processo de formação dos professores e com uma nova organização curricular, passando a formação em licenciatura em nível de graduação plena. Nessa nova perspectiva de formação, o professor, além de dominar o conteúdo, precisa desenvolver “a capacidade de utilizá-lo como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 97). Com isso, fornece ao estudante instrumentos para que ele possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo, por meio do processo de ensino aprendizagem do espaço geográfico, proporcionando aos estudantes uma ampliação da visão de mundo, que conheça e reconheça como ser social que tem um papel na sociedade tecnológica em uma economia globalizada, tendo o entendimento que a construção do futuro depende das ações e transformações do tempo presente.

Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete reafirmam que o trabalho pedagógico do ensino de Geografia:

[...] precisa permitir ao aluno assumir posições diante dos problemas enfrentados na família, no

trabalho, na escola e nas instituições de que participa ou poderá vir a participar, aumentando seu nível de consciência sobre as responsabilidades, os direitos sociais, a fim de efetivamente ser agentes de mudanças desejáveis para a sociedade. (2007, p. 27).

Desta forma, almeja-se a formação de sujeitos ativos que possam contribuir com a sociedade com uma maior participação – e, assim, possamos consolidar uma democracia participativa. Para isso, o professor “precisa preparar-se para participar de projetos na escola que visem a reflexões participativas, viáveis para o momento vivido, e sejam adequadas às condições e à complexidade da sociedade atual neste início de século XXI” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 27).

3.2 – PROFESSORES DE GEOGRAFIA – O DESAFIO DA PRÁTICA DOCENTE COM OS TRABALHADORES ESTUDANTES

Como estratégia metodológica, o desafio da prática docente do professor de Geografia está em buscar trazer os conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes, que têm uma vivência no mundo do trabalho e, desta forma, contribuir com o debate e a construção de novos conhecimentos em sala de aula. Entendemos que no processo de ensino aprendizagem a relação dialógica entre os professores e os estudantes possibilita um processo democrático, podendo os estudantes se posicionarem, colocando suas ideias a partir dos contextos vividos. Esse processo faz com que os mesmos possam participar mais das aulas e se apropriem dos conhecimentos, desenvolvendo assim suas habilidades, por isso, “crucial para o desenvolvimento de relacionamentos sociais progressistas nas salas de aula é a abertura de canais de comunicação que permitam que os estudantes usem aquelas formas de capital linguístico e cultural através dos quais dão significados as suas experiências cotidianas” (GIROUX, 1997, p. 83). Um dos pontos preponderantes de ouvir os estudantes é que os professores passam conhecer mais de perto o seu universo, o que também “permite conhecer as representações sociais construídas sobre o mundo, mas precisamos ensiná-lo a questionar e buscar soluções, ajudando-o a elevar-se a outros patamares de abstração a fim de superar o senso comum” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 30).

No entanto, nem sempre esse processo dialógico se dá com

grande frequência nas salas de aula, muitas vezes predominando o monólogo, ou seja, o professor como mero transmissor de conteúdo, pois não há essa abertura de diálogo com os estudantes no processo de ensino aprendizagem. No entanto, para a aprendizagem é fundamental o diálogo, pois envolve a compreensão dos trabalhadores estudantes sobre a sua realidade. Segundo alerta Cavalcanti,

[...] os professores de Geografia relatam que estão frequentemente enfrentando dificuldades em atrair seus alunos nas aulas, pois a maioria não se interessa pelos conteúdos que essa disciplina trabalha, [e continua descrevendo que] os estudantes apenas ficam limitados ao cumprimento formal das obrigações escolares. (2010, p. 03).

Com o propósito de romper com essa realidade, o ensino de Geografia deve ter como objetivo aproximar os conteúdos geográficos da realidade dos trabalhadores estudantes, a fim de que possam fazer relações com seu cotidiano do mundo do trabalho e outros tantos temas – e, com isso, se apropriar dos conceitos e conteúdos e compreender as múltiplas transformações do espaço geográfico. Afinal, no mundo de hoje há uma gama de informações disponíveis por meio das novas tecnologias e redes sociais, no entanto, informações e dados descontextualizados não possibilitam uma aprendizagem comprometida com as questões sociais, pois não criam sentido ou significado para o trabalhador estudante. “Há que problematizar questões da realidade geográfica, na busca de sentido que colabore para a formação de uma consciência espacial, reconhecendo a interação entre os elementos dessa realidade e o cotidiano da vida dos alunos e professores” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 29).

Para isso, o processo de formação dos professores deve estar alinhado com essa perspectiva de uma educação libertadora com uma formação científica, pedagógica e humanista, com a participação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem.

Para as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), o perfil profissional dos professores de Geografia, dentro outros, se alinha com as seguintes características:

Dominar o conhecimento historicamente produzido no âmbito da ciência de referência e da disciplina a ser ensinada, reconhecendo o

significado social que sua profissão possui e o papel que a Geografia cumpre na formação dos alunos; saber atuar, individualmente ou em grupo, com criatividade, flexibilidade e cooperação com os alunos e companheiros de profissão; comprometer-se com a construção de seu conhecimento mediante a preocupação contínua de articular teoria e prática, sabendo que sua formação como profissional professor não se esgota com os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e bacharelado; ter como princípio a interação entre a pesquisa e ensino e permitir que o processo investigativo esteja sempre presente, articulando aos conhecimentos já produzidos historicamente e à realidade do aluno. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 27-28).

Martins (2013, p. 154, grifo nosso) corrobora com essa perspectiva quando afirma que a formação dos professores “tem que estar voltada à organização de atividades que envolvam os alunos em projetos de pesquisas sobre a realidade escolar [...]”. Para tanto, devemos compreender a realidade escolar, qual seja, o perfil dos estudantes da EJA (neste caso), a comunidade/lugar que a escola se encontra, a situação socioeconômica dos estudantes/comunidade, as condições de acesso às políticas públicas. Conhecendo a realidade podemos fazer os conteúdos de Geografia se aproximarem do mundo real dos nossos estudantes e, com isso, dar sentido ao processo de aprendizagem, buscando garantir a apropriação dos conhecimentos.

Mais ainda, temos o entendimento que “o ensino fundamenta-se nos diferentes tipos de conhecimentos que os professores possuem: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto” (GARCIA *apud* JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 156).

Assim, segundo JARDILINO e ARAÚJO o conhecimento psicopedagógico

[...] refere-se ao ensino, à aprendizagem dos alunos, às técnicas didáticas, às teorias do desenvolvimento humano, à organização das classes, a história e à filosofia da educação, entre outros [...]. O conhecimento do conteúdo reporta-se aos conteúdos ensinados pelos docentes. Ele

exerce influência no modo como ensinam e o que ensinam [...]. O conhecimento didático do conteúdo relaciona-se ao conhecimento da matéria que será ensinada e aos procedimentos pedagógicos e didáticos de ensino [...]. O conhecimento do contexto se relaciona com o local em que se desenvolve o ensino e com as pessoas a quem ele é ministrado. (2014, p. 157-158).

Mesmo com uma formação nesta perspectiva integral do professor, o sistema de ensino, proposto pelo MEC, busca que os professores possam desenvolver as habilidades⁵² de aprendizagem dos trabalhadores estudantes. No entanto, para uma formação crítica da realidade, necessita-se, mais que habilidades, necessita uma formação integral do sujeito, onde “coloca-se em foco o sujeito trabalhador, considerando as suas múltiplas dimensões e o seu desenvolvimento da sua consciência crítica, considerando a possibilidade de um novo patamar de inserção no mundo do trabalho”. (MIYASHIRO, 2005, p. 35). Propomos, assim, por meio de processos de aprendizagem participativos, a construção de conhecimentos significativos para os trabalhadores estudantes, que possibilitem ampliar sua visão de mundo, sua consciência crítica sobre a realidade e, desta forma, abrem caminhos para transformar a própria realidade dos estudantes.

Para tanto, o professor de Geografia tem que fazer escolhas em meio a um universo de conhecimentos da ciência geográfica. Essas

⁵² As habilidades desenvolvidas pelos estudantes para todas as áreas do conhecimento correspondem ao: I – Domínio das linguagens (dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.); II – Compreensão de fenômenos (construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.); III – Enfrentar situações-problema (selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.); IV – Construir argumentação (relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.); V – Elaborar propostas (recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.) (MEC, 2009); Para ver as habilidades específicas das Ciências Humanas ver Anexo 02.

escolhas devem garantir um processo de ensino aprendizagem para uma transformação social, se estamos preocupados em mudar o atual contexto socioeconômico de exclusão do povo brasileiro. Giroux (1997, p. 82) “ênfatiza que os conhecimentos repassados aos estudantes nas escolas é selecionado a partir de um universo mais amplo de conhecimento”. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete, os conhecimentos estudados em Geografia e ciências afins devem

[...] levar em conta a estrutura da própria disciplina; de rever e produzir outro saber que considere a essência do pensamento geográfico atual e estudá-lo com o público específico de alunos; de levar em conta as faixas etárias dos alunos, as categorias sociais a que pertencem e suas características culturais e econômicas, orientando-se pelos objetivos estabelecidos nos projetos pedagógicos da escola, que precisam ser operacionalizados e transformados em atividades didáticas em salas de aula. (2007, p. 29).

A partir da compreensão desses processos de ensino aprendizagem, pode-se ativar mecanismos para uma intervenção e/ou disputa na configuração do espaço geográfico no seu lugar de vivência, dentro da escala meso local (SOUZA, 2013). Por exemplo, a participação dos trabalhadores estudantes nas audiências públicas da formulação do Plano Diretor participativo da Cidade de Florianópolis/SC, ou a luta pelo direito ao meio passe estudantil para estudantes de cursos comunitários e populares, esses processos se dão em um contexto de disputa territorial na cidade, do direito à cidade. Esses processos envolvem os professores e os estudantes e fazem com que os mesmos possam ver na prática a aplicação dos conteúdos trabalhados, fazendo sentido no seu cotidiano.

Essa compreensão/ação de ensinar a Geografia é um movimento que vem sendo desenvolvido por muitos educadores na perspectiva de romper com as velhas práticas de ensino aprendizagem de Geografia. No entanto, ainda é um grande desafio para o professor de Geografia o processo de articulação dos conteúdos curriculares de Geografia com os conteúdos pedagógicos, educacionais e do contexto da realidade social. Nesse sentido, “a decisão de ensinar a Geografia relacionando conteúdo e realidade pode representar uma oportunidade de renovação nos processos de ensino e aprendizagem” (BORGES NETO, 2008, p. 45). Por isso, é significativo para o ensino de Geografia que a realidade

trazida a partir dos conhecimentos prévios que os trabalhadores estudantes da EJA apresentam dialogue com os conteúdos geográficos programáticos, a fim de que o processo de ensino aprendizagem se desenvolva.

Quando os estudantes conseguem se apropriar dos conteúdos e refletir sobre as práticas vividas no espaço geográfico é possível avançar na construção de conhecimentos, bem como em um projeto transformador de formação. Com os conceitos geográficos apropriados, a visão de mundo do estudante se amplia, pois o mesmo consegue fazer as relações e compreender os interesses (políticos, econômicos, principalmente) ligados à transformação do espaço geográfico. Torna-se possível compreender os processos de segregação que ocorrem nos centros urbanos da sua cidade, as desigualdades de acesso dos que vivem em situação de vulnerabilidade social, pois “na escola, pode-se dar início ao processo de compreensão da importância do mundo na vida do lugar, e deste lugar no mundo” (CALLAI, 2009a, p. 6). Ou seja, buscamos desenvolver o processo de aprendizagem para que os trabalhadores estudantes possam ler a realidade do mundo atual, a fim de que o mesmo possa pensar/construir outros mundos possíveis, a partir dos novos conceitos geográficos estudados/apropriados. Cavalcanti (2010, p. 3) defende o caminho de estudar Geografia “com base no debate de temas relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos”.

Desta forma, para o professor de Geografia dar conta de estar preparado para a prática didática, além da formação dos referenciais teóricos e metodológicos da sua ciência, deve estar atualizado, atento aos acontecimentos que o mundo globalizado provoca na ordenação, transformação do espaço geográfico, pois “hoje, na chamada pós-modernidade, a escola deve proporcionar os caminhos necessários para que os sujeitos/alunos possam compreender o cotidiano, desenvolvendo e aplicando competências” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 44). Percebe-se, assim, o quanto é difícil ainda nos dias de hoje a elaboração de metodologias no campo da Geografia na Educação Básica.

Segundo Kaercher (2009, p. 26-27), “o papel do professor é destacar e aproximar o próximo, o local do aluno. Senão o mesmo acha que a Geografia não lhe diz respeito porque sua aldeia não aparece na aula e nem no livro”. Para Cavalcanti (2010, p. 6) “não se trata de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, mas como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que

acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente nesse local”.

Se buscamos que nossos estudantes tenham uma formação crítica, a partir dos estudos dos conteúdos de Geografia, para o exercício da cidadania, teremos, assim,

um aluno que sabe compreender a realidade em que vive, que consegue perceber que o espaço é construído, e que nesse processo de produção do espaço local e do espaço regional consegue perceber que todos os homens, que a sociedade é responsável por esse espaço, conseguirá estudar questões e espaços mais distantes e compreender, indo além do aprender porque o professor quer. Ao construir seu conhecimento estará aproveitando os conteúdos de geografia para a sua formação, para ser um cidadão no sentido pleno da palavra (CALLAI, 1999, p.58).

Se garantirmos a formação desse cidadão no sentido pleno da palavra, conseguiremos atingir o objetivo do ensinar Geografia, formar cidadãos autônomos e sujeitos históricos construtores da sua própria história. E, com isso, a prática docente do professor de Geografia consegue garantir por meio do diálogo com os estudantes trabalhadores uma maior aproximação dos sujeitos para a aprendizagem e, por conseguinte, a transformação da realidade, por meio de uma nova visão de mundo por parte dos trabalhadores estudantes.

Somando a isso, Tardif (2002) destaca que os professores passam também a ser considerados como sujeitos históricos do conhecimento, pois dispõem de conhecimentos, de experiências práticas e de um ponto de vista particular: o ponto de vista da sala de aula. Escrever e teorizar a nossa prática pedagógica nos revive e fortalece o caminho na luta por uma outra educação possível em nossa sociedade.

3.3 – ANÁLISE DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DENTRO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Pretendemos neste subcapítulo uma apresentação das dissertações e teses pesquisadas e consultadas que dialogam com a temática desta dissertação. Algumas servindo de referencial teórico para as

justificativas trazidas pelo autor para a sua fundamentação teórica, outras como reflexão sobre os processos de luta da Educação Popular, assim como sobre o acesso da classe trabalhadora às universidades públicas brasileiras. Foram poucas as dissertações e teses encontradas diretamente com a temática “O ensino de Geografia em projetos de Pré-Vestibular”. Assim, buscou-se ampliar a gama de temas para ajudar a refletir sobre os sujeitos da pesquisa: os jovens e adultos, a classe trabalhadora, de modo geral os excluídos do processo de educação, bem como os movimentos sociais e populares que apresentam experiências de ensino, não necessariamente na área de Geografia, no campo da Educação Popular. Buscamos então, realizar uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento”. Para compreendermos as razões pelas quais essa pesquisa é do tipo estado do conhecimento, utilizamos as explicações de Romanowski e Ens:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (2006, p. 39-40)

Como analisamos apenas um setor das publicações, ou seja, os resumos de teses e dissertações da temática, a partir do banco de dados da CAPES e do acervo físico da Biblioteca da UFSC, nossa pesquisa está no campo do “estado do conhecimento”. Sendo assim, propôs-se uma análise apenas da temática “ensino de geografia em projetos de pré-vestibulares”, ampliando posteriormente, pela pouca produção na área, com as temáticas “EJA” e “movimentos sociais e populares”, com a elaboração sistematizada de um panorama do que foi pesquisado acerca da temática nas pesquisas *stricto sensu* nas universidades brasileiras.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu os procedimentos metodológicos com base nas orientações de Romanowski e Ens (2006). Primeiro realizamos um levantamento das teses e dissertações – no

banco de dados da CAPES⁵³ e do acervo físico da Biblioteca da UFSC. Logo em seguida, passamos para a leitura dos resumos das publicações disponibilizadas nas bases de dados e a construção de uma síntese, levando em conta o tema, os objetivos das pesquisas, as problemáticas, as metodologias, as relações entre o pesquisador e a área, o referencial teórico, os resultados e contribuições das pesquisas apontando as tendências dos assuntos tratados e as relações das pesquisas com essa dissertação. É importante salientar que nem todos os dados procurados foram encontrados nos resumos dos autores, principalmente aqueles que se referem aos referenciais teóricos abordados, bem como nos resumos de algumas teses e dissertações houve uma ausência de objetivos e ou até mesmo de resultado, desta forma, também realizamos as leituras das introduções, objetivos e conclusões das teses e dissertações.

A investigação buscou as produções científicas produzidas nas universidades brasileiras, por meio das palavras-chave: ensino de geografia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, cotas, políticas de ações afirmativas, movimentos sociais, EJA, pré-vestibular alternativo, adultos, vulnerabilidade social, cursinhos alternativos, pré-vestibular comunitário e pré-vestibular popular. Não foi feito um recorte de tempo, sendo utilizadas todas as pesquisas disponibilizadas no banco de dados da CAPES.

A única produção que encontramos no acervo físico da Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina foi a dissertação de mestrado em Educação do pesquisador Carmo Thum, realizada na UFSC, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação desta universidade, na linha de pesquisa Educação e Movimentos Sociais, sob a orientação da professora doutora Maristela Fantin, defendida no ano de 2000 em Florianópolis/SC.

A pesquisa de Thum (2000) tem como título “Pré-Vestibular Público e Gratuito: o acesso de trabalhadores a universidade pública”, apresentando como temática as experiências de diferentes pré-vestibulares, tomando como objeto da pesquisa o Pré-Vestibular Desafio, desenvolvido em Pelotas/RS. O autor vivenciou a experiência como educador do Pré-Vestibular Desafio durante quatro anos – Carmo Thum é graduado em Pedagogia. Segundo o autor a metodologia de análise da dissertação busca uma recuperação histórica do projeto em três pontos: “a) as ideias norteadoras e o contexto de discussão do Movimento Estudantil onde foi engendrado o projeto; b) a proposta

⁵³ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: março/abril-2015.

pedagógica; c) a ação e pensamento histórico dos sujeitos envolvidos” (THUM, 2000, p. 6).

Como problemáticas da pesquisa, analisando a descrição do resumo da dissertação, é possível identificar algumas questões: uma delas refere-se às motivações da criação do Pré-Vestibular Desafio no ano de 1993 – nas palavras de Thum, “o entendimento da dinâmica do como se processou e, em que sentido determinadas atitudes e eventos serviram para a permanência da ideia” (THUM, 2000, p. 6).

Como resultados apresentados pelo autor no resumo podemos destacar a soma do Pré-Vestibular Desafio no contexto do surgimento no Brasil de várias experiências de Pré-Vestibulares Populares a partir da década de 1990 e também a compreensão das lutas populares da classe trabalhadora pelo acesso à Universidade Pública. O Pré-Vestibular Desafio em quatro anos (1993-1997) “teve o mérito de oportunizar à aproximadamente 100 trabalhadores o acesso à universidade pública” (THUM, 2000, p. 182).

A dissertação de Carmo Thum (2000) contribuiu para essa pesquisa, no sentido de problematizar as experiências dos pré-vestibulares comunitários e populares da década de 1990, na luta pelo acesso as universidades públicas, quando ainda não existiam as políticas de ações afirmativas, mostrando as lutas populares pelo acesso da classe trabalhadora aos bancos universitários. A dissertação também problematiza a função da instituição universidade, trazendo uma reflexão indagando a quem ela serve, bem como quem ocupa seus espaços, descrevendo as experiências de inserir a classe trabalhadora na universidade. Também nos traz uma reflexão sobre a prática, a ação pedagógica para a inclusão da classe trabalhadora nas universidades. Segundo Thum (2000) a exclusão “não se reverte ao se pensar a inclusão (somente), ela se reverte com prática social, com participação política, com processos de cidadania plena” (THUM, 2000, p. 183).

A segunda dissertação destacada, da pesquisadora Geruza Tavares D'avila, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2006, sob a orientação da professora doutora Dulce Helena Penna Soares. O título da dissertação é “O ensino superior como projeto profissional para ser alguém: repercussões de um cursinho pré-vestibular popular na vida dos estudantes”. Os temas tratados foram o pré-vestibular popular da UFSC, o acesso dos estudantes de escola pública à universidade e o projeto de profissionalização a partir dos cursos de Graduação e mercado de trabalho como projetos de vida.

A autora tem como objetivo da pesquisa “identificar quais as repercussões no projeto profissional de estudantes a partir de seu ingresso, em 2005, no Cursinho Pré-Vestibular Popular da Universidade Federal de Santa Catarina” (D'AVILA, 2006, p. 6). Como metodologia D'avila (2005) utilizou a abordagem qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados, sendo a amostragem sete estudantes (4 mulheres e 3 homens) com idades de 18 a 22 anos. Para a análise dos achados da pesquisa a autora usou a técnica de análise de conteúdo, na qual permitiu identificar três grandes temas: o ensino superior, o acesso a esse ensino, e as repercussões do Cursinho para a vida dos sujeitos.

A problemática da autora versa sobre o futuro profissional de estudantes egressos do ensino médio público que passaram pela experiência do Pré-Vestibular Popular da UFSC, trazendo a seguinte questão: quais as possíveis repercussões no projeto profissional dos estudantes a partir da sua entrada no Cursinho Pré-Vestibular Popular da UFSC? A autora tem uma aproximação com a temática, pois atuou como orientadora profissional do Pré-Vestibular Popular da UFSC no ano de 2005. Realizou também outras duas pesquisas com os estudantes ingressantes na universidade, uma sobre o vestibular e os fatores geradores de ansiedade na hora da prova e outra com o título: “A orientação ao Vestibulando: aliviando a ansiedade no mês anterior ao exame”.

Nas reflexões sobre os resultados D'avila (2005) traz algumas reflexões a partir dos achados da pesquisa. Para a autora “optar pelo ingresso no ensino superior é uma forma de incluir-se no mercado de trabalho, mediante a profissionalização, numa tentativa de ascensão social” (D'AVILA, 2005, p. 6). A autora ainda descreve que esse ingresso ao ensino universitário “é decorrente do medo de permanecer à margem de algumas áreas da sociedade” (D'AVILA, 2005, p. 6). Outra questão destacada por D'avila (2005) no resumo de sua dissertação diz respeito ao projeto de vida e profissional dos estudantes. Segundo a autora, “o projeto de vida e profissional, são indissociáveis, direcionam-se para as escolhas de vida dos sujeitos, no entanto as condições sociais interferem fortemente em sua elaboração” (D'AVILA, 2005, p. 6). O Pré-Vestibular Popular da UFSC na “visão dos estudantes é a melhor possibilidade, sendo citados como aspectos diferenciais de outros pré-vestibulares a gratuidade e a localização” (D'AVILA, 2005, p. 6). Como conclusão da sua pesquisa D'avila (2005) descreve que a inserção nesse pré-vestibular “repercutiu positivamente e de forma imediata na vida dos participantes, transformando alguns de seus valores e visões de

mundo, bem como resgatando e atualizando projetos que, anteriormente, estavam esquecidos” (D’AVILA, 2005, p. 6).

As contribuições desta pesquisa para a nossa dissertação perpassam também pela experiência de um Pré-Vestibular Popular em Florianópolis, porém institucionalizado, vinculado à UFSC. Esse pré-vestibular atende a um público específico, apenas estudantes de escolas públicas, para a inserção pelas cotas de escola pública, portando, priorizam os jovens do ensino médio público. São estudantes, em sua maioria, que nunca trabalharam e que olham a universidade como a possibilidade de se inserir no mercado de trabalho de forma qualificada. O Projeto Integrar trabalha em uma perspectiva diferente do Pré-Vestibular Popular da UFSC, pois pensa o processo de ensino e aprendizagem para a formação para a vida e para a transformação da sociedade, com projetos de educação nos territórios dos seus estudantes, a partir dos conhecimentos que os mesmos adquirem na universidade, portanto, vai para além da qualificação profissional.

A terceira dissertação que trazemos aqui, a qual colaborou para o desenvolvimento desta dissertação, foi do pesquisador Cloves Alexandre de Castro - dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, na área de Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental, na Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, da Faculdade de Ciência e Tecnologia, defendida em novembro de 2005, sob a orientação do professor doutor Jayro Gonçalves Melo. A dissertação de Castro (2005) teve como título “Cursinhos Alternativos e Populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior público no Brasil”. Abordando as seguintes temáticas: pré-vestibulares alternativos e populares, movimentos populares, a hegemonia do aparelho do Estado, movimentos territoriais, atores sociais nos espaços de poder.

Os objetivos traçados na dissertação de Castro (2005) são o de “compreensão do processo de constituição dos Cursinhos Populares, já no início da década de 1990” (CASTRO, 2005, p. 11). Outro objetivo da pesquisa é “entender as origens das posturas que tendem a privilegiar as iniciativas privadas nas prestações de serviços de caráter público” (CASTRO, 2005, p. 12). Um terceiro objetivo da pesquisa foi “à análise da formação do aparelho de Estado brasileiro e do projeto social que a elite que o comanda construiu na sociedade por meio da sua hegemonia política e cultural” (CASTRO, 2005, p. 12). Como metodologia da pesquisa, o autor destaca a abordagem das histórias dos Cursinhos Alternativos visitados em pesquisa de campo, com entrevistas realizadas

com os atuais dirigentes e coordenadores das entidades, bem como matérias publicadas em jornais e os trabalhos existentes do tema.

O autor não destaca em seu resumo com quais referências há um diálogo na construção de sua dissertação, mas é possível identificar alguns autores na introdução da pesquisa, como Antônio Gramsci, com o conceito de hegemonia política e cultural na sociedade; o educador Paulo Freire com a prática da Educação Popular; Eder Sader, para dialogar com o conceito de espaços de socialização política; Maria Glória Ghon, sobre movimentos sociais; e Ives Lacoste e Neil Smith sobre escala geográfica. Castro (2005, p. 12) trata “a escala geográfica na perspectiva dos elementos de produção e acumulação de poderes”.

A problemática da pesquisa de Castro (2005) está em traçar a trajetória dos Cursinhos Alternativos e Populares como uma acumulação de experiências na luta histórica pela educação das classes menos favorecidas em nossa sociedade, além de outras demandas sempre renegadas pelas elites dominantes do Brasil. O pesquisador tem aproximação com a temática, pois fez parte do Cursinho Ideal, projeto social de extensão da UNESP, atuando como professor do curso de História do Brasil. Nas palavras de Castro (2005, p. 9) “foi possível aprender bastante sobre a realidade brasileira e suas causas, durante os quatro anos de prática pedagógica no cursinho”.

Como resultados da pesquisa, Castro (2005) destaca que “os milhares de Cursinhos pré-vestibulares alternativos e populares territorializados no Brasil, caracterizam-se, [...], como movimentos territoriais, por conta de suas lutas pelo acesso dos mais pauperizados ao ensino público superior” (CASTRO, 2005, p. 2). O autor ainda salienta que as lutas se realizam pelas ações políticas, como o acesso dos trabalhadores estudantes desses Cursinhos Alternativos e Populares à universidade, portanto, rompem acerca do exame vestibular. Além de “ações políticas por meio de protestos e consequente projeção de seus atores sociais no espaço de poder, ou seja, no território da disputa e decisão política: o aparelho de Estado” (CASTRO, 2005, p. 2).

As contribuições desta dissertação trazem também uma reflexão sobre o processo histórico de constituição dos pré-vestibulares alternativos e populares, em contraponto aos projetos hegemônicos de pré-vestibulares comerciais. Faz também uma reflexão sobre a disputa de poder no aparelho de Estado, ou seja, formação de lideranças que disputaram espaços de poder – geralmente os dirigentes e coordenadores dos pré-vestibulares. Um dos conceitos trazidos foi o de movimentos territoriais, o qual não utilizamos em nossa dissertação, mas que nos faz

refletir sobre esse processo. Segundo o autor, os pré-vestibulares se configuram como movimento territorial, pois fazem a luta pelo acesso aos bancos universitários da classe trabalhadora. Consideramos importante para as nossas discussões o debate sobre o papel da universidade, sendo ela uma instituição do aparelho do Estado, representando o domínio da hegemonia política e cultural das elites brasileiras.

A única tese que encontramos dentro da temática e que colaborou para a reflexão desta dissertação foi desenvolvida pelo pesquisador doutor Renato Emerson Nascimento dos Santos. A tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, no Instituto de Geociências, do Departamento de Geografia sob a orientação do professor doutor Carlos Walter Porto Gonçalves. A tese foi defendida no ano de 2006 com o título “Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes”. A tese de Santos (2006) aborda os seguintes temas: pré-vestibular, a espacialidade dos movimentos sociais, os movimentos sociais e as categorias de análise na Geografia.

A problemática é feita a partir da análise do movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, a qual tem como objetivo discutir oito dimensões espaciais: a materialização/manifestação – a cartografia do movimento social em ato; recortes espaciais e as construções identitárias; território & territorialidades; ação & temário, agendas; ação & interlocutores; ação & desdobramentos, impactos, efeitos, causas, origem; esferas institucionais como distintas dimensões espaçotemporais; e os sujeitos da construção dos movimentos (SANTOS, 2006).

A aproximação do pesquisador com a temática origina-se da sua experiência junto ao movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, do qual participou entre 1996 e 2002 (nos núcleos Rocinha e Tijuca). Como referencial teórico no campo da Geografia, para a análise da categoria movimentos sociais, Santos (2006) cita a contribuição dos trabalhos dos autores Carlos Walter Porto-Gonçalves e Bernardo Mançano Fernandes.

Como resultados da pesquisa Santos (2006) destaca que a dinâmica do Pré-Vestibular para Negros e Carentes representa um movimento espacial, que

se misturam (convergindo e se atritando) lutas no mundo da educação, lutas no campo do anti-racismo, pessoas atribuindo à sua ação um caráter

revolucionário, a busca de um diálogo com o Estado em prol da construção de políticas públicas. (SANTOS, 2006, p. 325)

Santos (2006) propõe “pensar sobre o espaço e pensar a partir do espaço: ao falar das grafagens do espaço engendradas pelos movimentos sociais” (SANTOS, 2006, p. 329), como o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, objeto de sua pesquisa.

As contribuições trazidas pelo autor a partir da experiência do Pré-Vestibular para Negros e Carentes permitiu refletir sobre as práticas e ações desenvolvidas dentro do Projeto Integrar: enquanto no PVNC se constituíram lideranças que disputaram os poderes do Estado, no Integrar busca-se a formação para atuação nos territórios dos trabalhadores estudantes, com a formação e fortalecimento de lideranças comunitárias, que não necessariamente disputarão espaços nos poderes estatais, mas que disputarão, isso sim, as políticas públicas do Estado para a garantia e ampliação de direitos sociais.

Dentre as pesquisas consultadas sobre a temática, podemos destacar as duas pesquisas no campo da Geografia, que trabalharam sobre as experiências dos pré-vestibulares, no entanto, o foco das pesquisas era o movimento dos pré-vestibulares como categoria de movimentos sociais. Podemos colocar o caráter inédito desta pesquisa, no que se trata de problematizar o ensino de Geografia e estratégias de aprendizagem para os sujeitos jovens e adultos trabalhadores. Podemos, ainda, ressaltar a importância desta pesquisa para a educação feita com os trabalhadores, bem como uma contribuição para refletirmos sobre o papel do ensino de Geografia na atualidade, dentro da Educação Popular, buscando criar as condições necessárias para a disputa dos bancos universitários pelos trabalhadores estudantes, negros e negras, trans, da EJA, de escolas públicas e periféricas, para pensarmos sobre o espaço geográfico no qual vivemos, refletir e agir sobre o mesmo para a transformação social.

4 – PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR

A finalidade da educação é a de libertar-se da realidade opressiva e da injustiça. A educação visa à libertação, à transformação radical do sujeito, que é educado e que educa também, tornando-se 'ser mais', e da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua própria história e não como objetos.

Moacir Gadotti (2016)⁵⁴

Neste capítulo faremos uma reflexão acerca do Projeto de Educação Comunitária Integrar, sua constituição como projeto de Educação Popular, seu processo de formação de educadores populares, o perfil dos professores do Projeto, sua perspectiva pedagógica e exemplos de suas práticas desenvolvidas de forma interdisciplinar e temática.

4.1 – CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR

O Projeto de Educação Comunitária Integrar foi criado em 01 agosto de 2011, quando uma equipe de 24 professores⁵⁵ que participava – a maioria deles desde 2005 – do Pré-vestibular Comunitário (PVC), e que foi desligada do antigo projeto pelos administradores, por discordar das questões administrativas, de caráter antidemocrático, e das questões pedagógicas, sem os princípios da Educação Popular. Desta forma, os 24 professores construíram um outro Projeto de pré-vestibular, o Projeto de Educação Comunitária Integrar, em 01 de agosto de 2011. Um Projeto que visa a transformação social dos nossos estudantes e de nós professores, pois segundo os 24 professores, “somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da

⁵⁴ Gadotti, 2016, p. 17.

⁵⁵ Os professores que criaram o Projeto Integrar: Amanda Chraim, Graziela Maziero Pinheiro Bini, Guilherme Ramos Ribeiro, André Ogawa, Kika Uemura, Luciana Freitas, Kleicer Cardoso Rocha, Thiago Leandro de Souza, Alan Carlos Ghedini, Marlon Carneiro, Bruna Voltolini, Alexandre Bertamoni Basso, Bianca Romeu, Monike Bley, Luis Henrique da Silva, Elis Amaral Rosa, Bruno Henrique Nichel, Juliana Freitas, Renato Moraes Araújo, Antônio Martins, Jonas Miguel, Susanna dos Santos Luz, Nazareno Correa, Audrey Cristina.

adaptação” (FREIRE, 2013, p. 37). Em 02 de agosto de 2011, em um comunicado aos seus estudantes no PVC, a equipe do Projeto Integrar manifestou-se, convidando os mesmos a participarem do Projeto, descrevendo que estavam

bastante animados e com o espírito renovado, na certeza de que agora poderemos oferecer um curso feito por professores, pensado unicamente do ponto de vista da educação para cada estudante participante. Nosso objetivo: educação engajada, consciente e de qualidade. Incluir é educar, e este é o nosso prazer como educadores. (INTEGRAR, 2011, p. 1)

Em 2011, a partir de 08 de agosto, as aulas do Projeto de Educação Comunitária Integrar tiveram início nas dependências da Escola Professor Henrique Stodieck (EEBPHS), no centro de Florianópolis (precisamente na Rua Esteves Júnior, 65), com uma aula de acolhimento dos estudantes do semiextensivo e uma aula inaugural. As aulas aconteciam de segunda a sexta-feira, das 19h às 22h. Havia também atividades complementares aos sábados, com aulões temáticos por disciplinas, onde cada sábado uma disciplina era o responsável. Também havia saídas de estudos, a cada semestre, com uma trilha pela Ilha de Santa Catarina.

A estrutura curricular pensada para a organização das disciplinas durante a semana seguia o modelo padrão de cursos pré-vestibular, dividido por disciplinas, e as disciplinas eram divididas em frentes/sub-temáticas – por exemplo: a Geografia tinha duas frentes, uma de Geografia Humana e outra de Geografia Física, conforme é possível identificar na primeira grade de horários para as aulas do Projeto Integrar em 2011, na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Grade de Horário Projeto Integrar 2011 – Célula 1 Henrique Stodieck

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Amanda (RED)	Leonardo (FÍS)	Alan/Juliana (HIS)	Monike (MAT)	Luiz Henrique (MAT)
Susanna (ESP)	Kleicer/Kika (GEO)	Marlon (QUÍ)	Guilherme (GEO)	Pedro Augusto (GRA)

PAUSA	PAUSA	PAUSA	PAUSA	PAUSA
Jonas (QUÍ)	André (HIS)	Bruna (QUÍ)	Caverna (FÍS)	Elis (BIO)
Caverna (FÍS)	Ale/Renato (BIO)	Naza (MAT)	Robson (LIT)	Bianca (BIO)

Fonte: Projeto Integrar, 2011.

Como podemos observar na Tabela 2, a grade de horários mostra a reprodução disciplinar da forma como eram realizadas as aulas, onde cada conhecimento era ensinado de forma isolada e sem interligação dos conteúdos entre as disciplinas. Pois

os conteúdos disciplinares são organizados a fim de atender a concepções hegemônicas da própria ciência e correspondem a um tempo e espaço específicos, articulados às concepções pedagógicas de organização do currículo e ensino. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 113)

Algumas disciplinas contavam com a participação de mais de um professor, o que demonstrava a possibilidade de tentar uma outra didática em sala de aula, como foi o caso das disciplinas Geografia, História e Biologia. No entanto, “esperar que o ensino dos conteúdos, em si mesmo, provoque amanhã a inteligência radical da realidade é assumir uma posição espontaneística e não crítica” (FREIRE, 2013, p, 102).

Portanto, em uma concepção contra hegemônica, “ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica [ou seja, uma] educação crítica, desveladora, desocultadora, e não ocultadora de verdades” (FREIRE, 2013, p, 101). Neste sentido, apesar de não avançarmos neste primeiro momento na estrutura curricular disciplinar, tínhamos o entendimento da necessidade de se fazer uma educação crítica, de transformação social com os trabalhadores, com um “discurso esperançoso às massas [na qual] não é o discurso de quem se pensa libertando os outros, mas de quem convida os outros para libertar-se juntos” (FREIRE, 2013, p, 107).

A maior parte dos professores do Projeto Integrar tinha como princípio o desejo de não reproduzir uma educação mecanicista, ou seja, aquela na qual “o que vale mesmo é treinar os educandos para que se

virem bem”, neste caso, nos concursos vestibulares. (FREIRE, 2013, p. 141). Assim, por meio das reuniões administrativas e formativas, que tem uma periodicidade mensal, esse modelo foi sendo questionado, estudado, problematizado, a fim de buscarmos criar outras formas de fazer educação.

Nos estudos, mês a mês, sabíamos o que não queríamos reproduzir: “a visão tecnicista da educação, que a reduz a pura técnica, e mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando” (FREIRE, 2013, p. 138). Um dos princípios para a realização de uma outra educação tinha como base o diálogo com os trabalhadores estudantes, pois a prática em sala de aula, ouvindo os conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes, criava possibilidades de novas práticas pedagógicas, pois segundo Freire (2013) “a dialogicidade [ao contrário da visão tecnicista] está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura, de respeito, igualdade de um pelo outro, onde os sujeitos dialogam” (FREIRE, 2013, p. 140).

No ano de 2012, em virtude da não renovação da parceria com a Escola Henrique Stodiek, nos instalamos em outra escola pública, também na região central de Florianópolis/SC, mais especificamente na Escola de Educação Básica Lauro Müller (EEBLM), situada na Rua Marechal Guilherme, número 134, que disponibilizou 4 salas de aula para a realização das atividades pedagógicas das aulas. Neste ano, continuamos a refletir sobre nossas práticas pedagógicas nas reuniões organizativas e formativas, entendendo que “a ação docente não se traduz num trabalho solitário; ele é coletivo” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 161). Os professores traziam para os debates formativos as situações da sala de aula, o fazer pedagógico, para em coletivo pensar as estratégias pedagógicas de uma educação com os trabalhadores. Neste primeiro momento, houve uma tomada de consciência, no que se refere aos aspectos pedagógicos e à transmissão de conhecimento com os trabalhadores estudantes, para que não se repetisse a reprodução de conhecimento feita nos cursos pré-vestibulares tradicionais. Com isso, entendemos que os professores em sala de aula deveriam estar imersos “com os alunos, formando uma comunidade de aprendentes e ensinantes. Lá, essa comunidade deve resolver situações complexas que exigem reflexão e habilidades de todos” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 161). Seguindo, assim, uma perspectiva dialógica.

Em 2013, novamente, por causa da não renovação da parceria com a direção da Escola Lauro Müller, buscamos outro espaço público com possibilidades para a realização das nossas atividades pedagógicas.

Buscamos então a SED/SC em Florianópolis/SC para uma parceria, a fim de garantirmos a continuidade dos trabalhos desenvolvidos, o que foi nos negado, com a justificativa de que não havia pessoal para o acompanhamento do trabalho do Projeto Integrar na escola. Devido a falta de espaço físico para a realização das aulas, o semestre letivo foi adiado, até abril, quando conseguimos uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que cedeu espaço no Centro de Educação Continuada (CEC) para os professores da rede municipal de ensino de Florianópolis, localizada na Rua Ferreira Lima, nº 82, região central, com disponibilidade de apenas duas salas de aula.

Ao longo destes três anos de experiências no Projeto Integrar, desenvolvendo uma educação com os trabalhadores, a formação curricular ainda se manteve nos moldes dos cursos pré-vestibulares tradicionais. O que estava avançando era nossa prática pedagógica, com maior participação dos movimentos sociais, aulas debates sobre temáticas do cotidiano dos trabalhadores estudantes e aulões temáticos interdisciplinares. Assim, para além dos muros da sala de aula, criávamos outras possibilidades de trabalhar os conteúdos e, com isso, começamos a pensar mais práticas interdisciplinares.

No entanto,

pensar e agir interdisciplinarmente não é fácil, pois passar de um trabalho individual e solitário, no interior de uma disciplina escolar, para um trabalho coletivo faz emergirem as diferenças e as contradições do espaço social que é a escola. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 149)

Essa prática pedagógica tinha grande aceitação dos trabalhadores estudantes. Esse trabalho interdisciplinar foi se materializando com o foco do ENEM por eixos temáticos. Desta forma, realizamos uma semana de aulas especiais para o ENEM, subdividindo as noites pelos eixos do ENEM: ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias. Desta forma, cada eixo temático possibilitava uma ampliação no diálogo entre os professores de cada área disciplinar – como, por exemplo, em ciências humanas e suas tecnologias, foram articuladas as disciplinas de Sociologia, História, Filosofia e Geografia. A partir de um planejamento coletivo, com a definição da temática a ser trabalhada, cada disciplina contribuiu com seus conhecimentos

específicos para a compreensão do todo. Pois,

O pensar interdisciplinar vai à busca da totalidade na tentativa de articular os fragmentos, minimizando o isolamento nas especializações ou dando novo rumo a elas e promovendo a compreensão dos pensamentos e das ações desiguais, a não-fragmentação do trabalho escolar e o reconhecimento de que alunos e professores são idealizadores e executores de seu projeto de ensino. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 149-150).

O que possibilitou a formação de práticas interdisciplinares foi a constante ação-reflexão-ação, pois os momentos reservados para as reuniões organizativas e formativas serviram para planejar e replanejar, por meio do debate das ideias, do diálogo e do fortalecimento das relações interpessoais. Esse movimento fortaleceu a realização de projetos e ações interdisciplinares, como a Semana ENEM, aulas temáticas, participação dos Movimentos Sociais e aulas debates, como a que ocorreu em junho de 2013, logo após a participação dos estudantes e professores do Projeto Integrar nas manifestações de junho de 2013, em todo o Brasil.

Para os anos de 2014, 2015 e 2016, o Projeto Integrar conseguiu uma parceria com Instituto Estadual de Educação (IEE), por meio do professor Vendelin Santo Borguezon⁵⁶, para a realização das suas atividades em três salas de aulas, o que possibilitou uma maior tranquilidade da equipe que, ano após ano, tinha que buscar um espaço físico para a realização das aulas. Desde o ano 2014, a grade curricular teve uma mudança, com a agregação das disciplinas de História, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia, que passamos a chamar⁵⁷ de Ciências Humanas⁵⁸, nas noites de sextas-feiras (conforme podemos

⁵⁶ Dentro da Estrutura Organizacional do Instituto Estadual de Educação, o professor Vendelin Santo Borguezon é o Coordenador Geral da escola.

⁵⁷ Esse nome vem a partir do eixo temático do ENEM, ciências humanas e suas tecnologias.

⁵⁸ Composta pelos professores de Geografia (Kleicer Cardoso Rocha, Graziela Mazieiro Pinheiro Bini, Guilherme Ramos Ribeiro, Suelem Maurício, Augusto Mendes, Jonny Alan Moraes), professores de História (Guilherme Cecareli Antunes, Bruno Henrique Nichel, Juliana Freitas, Alan Carlos Ghedini, Gabriel Dávila, Thiago Leandro de Souza), professores de Ciências Sociais (Luciana Freitas), e professores de Filosofia (Alessandra Lopes).

visualizar na Tabela 3 abaixo), com o objetivo de trabalhar de forma interdisciplinar, partindo de temas geradores.

Tabela 3 – Grade de Horários Projeto Integrar 2015 – Célula Instituto Estadual de Educação

Extensivo	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
18:50	Língua Estrangeira	Marcelo (FIS)	Alê (BIO)	Amanda (RED)	Ciências Humanas
19:35	Juliano (QUI)	Luiz A. (MAT)	Sérgio (POR)	Guilherme (BIO)	Ciências Humanas
20:20	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
20:30	Vitor (FIS)	Ivo (MAT)	Daniel W (LIT)	Nicole (QUI)	Ciências Humanas
21:15	Fran (QUI)	Luis H. (MAT)	Angela (BIO)	Felipe (FIS)	Ciências Humanas

Fonte: Projeto Integrar, 2015.

Mesmo pensando de forma interdisciplinar, a partir de aulas temáticas, a construção das Ciências Humanas foi possível porque cada professor de disciplina domina seu campo de conhecimento, o que possibilita contribuir na construção das temáticas. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) reafirmam:

A importância da disciplinaridade, pois acreditamos que somente quem domina o conhecimento escolar parcelar de determinada ciência, a qual abraçou como profissional, seja para lidar com ensino, seja para lidar com pesquisa ou a ação social, pode embrenhar-se num trabalho que tenha por meta conhecer um objeto de estudo em profundidade e resolver problemas teóricos e práticos da escola ou de outros organismos da sociedade (2007, p. 144).

Essa experiência interdisciplinar vem sendo construída desde 2014, sempre com reuniões de planejamento com todos os membros da equipe de Ciências Humanas⁵⁹, na qual são pensados os temas a serem

⁵⁹ As demais áreas do conhecimento fazem planejamento das aulas por

desenvolvidos ao longo das aulas. Nas noites de sexta-feira, as aulas são mais extensas, são aulas de 55 minutos: temos 3 aulas, que são definidas pela temática nas reuniões de planejamento bimestral. As aulas têm uma abordagem a partir da temática por diferentes aspectos em cada uma delas, e que são complementares. Cada aula possui um professor responsável pelo desenvolvimento do plano de aula⁶⁰ e por tomar a frente em sala de aula, ficando os demais professores como apoiadores, tanto na construção do plano de aula, como na prática em sala.

Trabalhar com temáticas significa para os professores das Ciências Humanas uma experiência desafiante no sentido do fazer pedagógico, pois esse projeto requer maior envolvimento dos professores no planejamento, na reflexão e nas rupturas com as práticas antigas. No primeiro momento foi um grande desafio, pois os professores saem da sua zona de conforto, com suas aulas todas planejadas, de anos lecionando os mesmos conteúdos, tanto no Projeto Integrar como em outras escolas. As temáticas desenvolvidas pela equipe das Ciências Humanas sempre partem da realidade concreta dos sujeitos, ou seja, dos trabalhadores estudantes. Além disso, a temática

proposta como um dos caminhos na construção do currículo, deve ser escolhido com base no conhecimento das relações humanas com o mundo, com a vida. Deve representar uma época, tentando captar a totalidade, e não apenas aspectos isolados e fragmentários da realidade. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 154)

Para o ensino de Geografia, trabalhar com as temáticas têm sido a melhor forma de aproximar os conhecimentos socialmente construídos nesse campo disciplinar com as múltiplas realidades dos trabalhadores estudantes, pois uma Geografia fragmentada em conteúdos sem contextualização com a realidade dos trabalhadores estudantes leva os mesmos a não terem domínio dos conhecimentos, pois

para ser válida a educação precisa levar em conta,

disciplinas. Algumas disciplinas fazem o planejamento coletivo com os membros da equipe da disciplina, porém ainda persistem alguns, poucos, que não fazem o planejamento coletivo com a equipe da disciplina.

⁶⁰ Os planos de aula de Geografia, bem como o planejamento das Ciências Humanas, serão apresentados no subcapítulo 4.3 – Perspectiva pedagógica do Projeto Integrar.

ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem – vocação a ser sujeito – e as condições em que ele vive: em determinado local, em determinado momento, em determinado contexto. (FREIRE, 2016, p. 67)

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a Geografia, ao trabalhar com as temáticas e com as realidades dos trabalhadores estudantes, “tem condições de contribuir para que os alunos superem o senso comum mediante uma metodologia dialógica e chegar a um conhecimento mais elaborado e científico” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 154). E de acordo com Paulo Freire (2016), trabalhar com temáticas,

é pesquisar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis. Quanto mais os homens se posicionam com atitude ativa na exploração de suas temáticas, mais profunda se torna sua consciência crítica da realidade e, ao enunciar essas temáticas, mais se apodera da realidade (FREIRE, 2016, p. 65).

Tem sido um desafio construir as temáticas entre os professores de vários campos disciplinadores, porém, o resultado em sala de aula, com o envolvimento e participação dos trabalhadores estudantes, tem motivado a continuar refletindo sobre a prática docente na construção de uma educação que faça sentido para os trabalhadores estudantes e que seja uma educação para a transformação social. Um dos maiores desafios do Projeto Integrar será agregar todas as outras disciplinas a trabalharem os conteúdos a partir de temáticas, o que acontece nas aulas temáticas das Semanas ENEM, mas, que, não acontece de forma cotidiana nas aulas.

No entanto, dentro da contradição de avanços e desafios, temos conseguido resultados significativos com os trabalhadores estudantes desde a criação do Projeto Integrar em agosto de 2011. Em 2016, completando cinco anos de Projeto, já são mais de 308 aprovações de trabalhadores estudantes nos vestibulares das universidades públicas catarinenses⁶¹, nos mais diversos cursos universitários: Engenharias –

⁶¹ Ver histórico de aprovações em: <http://www.projetointegrar.org/aprovacoes/>, acesso em maio 2016.

Ambiental, Elétrica, Mecânica, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Geografia, História, Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Sistemas da Informação, Geologia, Agronomia, Matemática, Aquicultura, Odontologia, Serviço Social.

Tabela 4 – Histórico de Aprovações dos trabalhadores Estudantes Projeto Integrar 2011-2015



Histórico de Aprovações

Ano	Estudantes	Aprovações	Porcentagem
2.011	131	74	56%
2.012	77	34	44%
2.013	100	51	51%
2.014	210	82	39%
2.015	210	68	32%
TOTAL 11/15	728	308	42%

Fonte: Integrar, 2016.

Após o acesso dos trabalhadores à universidade pública, o Projeto Integrar organiza-se por meio da GESTUS⁶² - Gestão Estudantil Universitária Integrar, para pensar e garantir a permanência no percurso formativo universitário, propiciando apoio financeiro, pedagógico, por meio de aulas de reforço de matemática, com oficinas de escrita e produção de artigos, com cursos de línguas estrangeiras (Inglês e Francês), e com apoio inicial para as conquistas dos direitos básicos garantidos pelo programa de permanência da universidade, como Restaurante Universitário, Moradia Estudantil, bolsas de estudos e

⁶² É um grupo de trabalho, dentro do Projeto Integrar, que tem como objetivo orientar e auxiliar os trabalhadores estudantes do Projeto aprovados nas universidades públicas e do PROUNI nas universidades privadas, oferecendo-lhes suporte para sua permanência na universidade. O movimento da GESTUS visa à luta coletiva dos estudantes na permanência e formação crítica nas universidades. Atualmente, a GESTUS é composta por 52 membros permanentes, subdivididos em 3 categorias – 40 trabalhadores estudantes, 7 professores do Projeto Integrar e 5 participantes sem vínculo com o Projeto Integrar.

formulação do Cadastro Socioeconômico.

Temos o entendimento que no processo histórico a educação foi negada a uma grande parte da população brasileira, mas sabemos que a educação é um campo de disputa, por isso Freire (2002) defende que a educação é um fazer político, e temos que saber para quem estamos educando, contra o que e quem estamos educando, e trabalhar com a EJA é escolher o campo de luta das causas dos trabalhadores.

Para conseguirmos dialogar com as causas dos trabalhadores, as disciplinas dentro do Projeto Integrar buscam, no processo de ensino aprendizagem, trazer categorias de análise por meio dos seus conteúdos programáticos⁶³, a fim de que

a vida escolar [seja] contextualizada como arena repleta de contestação, luta e resistência [pois] a meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos. (GIROUX, 1997, p. 203)

Pois “o homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la” (FREIRE, 2016, p. 75).

O Projeto de Educação Comunitária Integrar, a fim de transformar a realidade social por meio da educação, com os trabalhadores estudantes, tem como proposta a articulação das suas ações em quatro eixos de atuação:

1º eixo – Acesso à Universidade, proporcionar curso pré-vestibular gratuito extensivo de 8 meses e semiextensivo de 4 meses, voltados aos sujeitos trabalhadores de escola pública, negros e indígenas, em situação de vulnerabilidade social, que tenham o acesso por meio das políticas de ações afirmativas (cotas), nas universidades públicas de Santa Catarina, e pelo PROUNI nas universidades privadas;

2º eixo – Permanência na Universidade por meio da GESTUS (Gestão Estudantil Universitária Integrar), que proporciona o apoio aos

⁶³ Os conteúdos programáticos de Geografia serão apresentados no subcapítulo 4.3 – Perspectiva pedagógica do Projeto Integrar.

trabalhadores estudantes durante seu percurso formativo na graduação, visando à permanência destes, evitando o baixo rendimento acadêmico e diminuindo a exclusão universitária;

3º eixo – Formação Docente, oportunizar a experiência da prática docente na Educação Popular para o público da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), a fim de formar educadores em início de carreira, sensibilizados com a causa da educação dos trabalhadores.

4º eixo – Prática de Transformação Social, por meio dos estudantes universitários e professores do Projeto Integrar, ligar os saberes acadêmicos com as necessidades e realidades sociais das comunidades dos nossos estudantes, transformando as realidades. Estamos desenvolvendo projeto de Horta Urbana na Rua José Boiteux, nos territórios do Maciço do Morro da Cruz, ligando os saberes da estudante de agronomia e sociologia com a comunidade da estudante de ciências sociais. (ROCHA, 2015, p. 5)

Por meio desses quatro eixos de atuação pensamos ser possível construir um Projeto de Educação que visa a transformação social, com os sujeitos trabalhadores estudantes. Tendo início com as aulas no pré-vestibular, objetivando possibilitar aos trabalhadores estudantes o ingresso nas universidades públicas e nas privadas com bolsas do Governo Federal, pelo Prouni. No entanto, nas aulas do Projeto Integrar, não ocorre apenas a simples transposição de conteúdos, ocorre, isto sim, uma tomada de consciência crítica da realidade vivida pelos trabalhadores estudantes, pois a “consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como os homens e as mulheres estão no mundo” (GADOTTI, 2016, p. 16), e ainda: “é a consciência que determina a maneira pela qual o ser humano se relaciona com o mundo, [...] a consciência é socialmente determinada pelas estruturas que rodeiam e que podem ser transformadas” (GADOTTI, 2016, p. 15). Portanto, se as estruturas sociais, políticas, econômica, culturais hegemônicas podem ser transformadas, busca-se conscientizar os trabalhadores estudantes por meio das aulas dialogadas, com a participação ativa dos sujeitos no processo da tomada de consciência. Assim, “mudar a consciência e as estruturas sociais, políticas e econômicas, são processos

interdependentes que supõem a intervenção de agentes transformadores” (GADOTTI, 2016, p. 15).

Para tanto, com o Projeto de Educação, o ingresso dos trabalhadores estudantes nas universidades não é em si o fim: busca-se ir além, acompanhar de forma organizada os trabalhadores estudantes dentro das universidades para garantir a permanência dos mesmos na academia, e isso vem ocorrendo desde 2012, com a criação da Gestão Estudantil Universitária Integrar (GESTUS), que organiza os trabalhadores estudantes do Projeto Integrar para seguir o percurso formativo de forma coletiva, com ajuda mútua, como nos auxílios financeiros para o transporte e material de fotocópias, livros e outros, em reforços para os que cursam disciplinas exatas, que exigem conhecimento apurado de cálculo, em oficinas de escrita com produção textual⁶⁴, em cursos extra de línguas estrangeiras. Os trabalhadores estudantes da GESTUS se reúnem a cada mês na casa dos próprios estudantes, onde além de pensar e refletir sobre a permanência, buscam de forma coletiva os meios para obtenção dos recursos financeiros, também tem formações com temáticas propostas pelos trabalhadores estudantes para estudos nas reuniões. Também aqui podemos ver uma tomada de consciência dos trabalhadores estudantes, organizados dentro da universidade, e pensando de forma coletiva a garantia de direitos para todos e todas.

Integrando esses dois eixos – o acesso e a permanência – podemos construir o 4º eixo do Projeto Integrar, que está ligado com um Projeto de Educação transformadora: chamamos de “IntegrAÇÃO”, o qual integra os trabalhadores estudantes e seus conhecimentos universitários de cada campo do conhecimento, com os professores do Projeto Integrar em prática de intervenção nos territórios dos trabalhadores estudantes. A primeira experiência desenvolvida foi o projeto de horta urbana, ligando os conhecimentos da trabalhadora estudante Tamyres Ferri⁶⁵, com a demanda do território da Rua José Boiteux, localizado nos territórios do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC, onde é moradora a trabalhadora estudante Luciana

⁶⁴ A oficina de escrita é oferecida desde 2014 pela professora Dra Mariana De Bastiani Lange, psicanalista, professora do Projeto Integrar e membra da GESTUS, na qual está em processo de produção um livro com relatos sobre as realidades vividas pelos trabalhadores estudantes nos meandros da universidade intitulado “O que eu ensinei para a universidade”.

⁶⁵ Estudante do Projeto Integrar em 2011, universitária do curso de Agronomia pela UFSC e membra fundadora da GESTUS em 2012.

Freitas⁶⁶, a qual, juntamente com os membros da GESTUS, realizou um mutirão para a limpeza do terreno e produção da horta urbana suspensa, como podemos visualizar na Figura 03, abaixo. Um dos objetivos é fazer uma articulação com os moradores da Rua José Boiteux para a criação de uma Associação de Moradores para aquele Território, um dos poucos que não tem representatividade.

Figura 03 – Produção Horta Urbana pela equipe GESTUS 2015⁶⁷



Fonte: Rafael Rodrigues⁶⁸, maio de 2015.

Ligando esses três eixos do Projeto Integrar – acesso (Pré-

⁶⁶ Estudante do PVC em 2008, 2009 e 2010, universitária do curso de Ciências Sociais pela UFSC, membra fundadora da GESTUS em 2012, coordenadora da GESTUS na gestão 2012-2013, professora do Projeto Integrar de Ciências Sociais e da equipe de Ciências Humanas. Também é militante do MNU/SC (Movimento Negro Unificado e Santa Catarina) e do coletivo negro 4P (Poder Para o Povo Preto) na UFSC.

⁶⁷ Na foto (da direita para a esquerda, os membros da GESTUS que produziram a Horta Urbana Suspensa: Guilherme Cecareli Antunes (professor de História do Projeto Integrar e estudante de Agronomia na UFSC), Ticiane Caldas (professora de História do Projeto Integrar, estudante de História na UDESC), Renato Ferreira (estudante de Aquicultura na UFSC), Israel Barbosa (estudante de Serviço Social na UFSC), Kleicer Cardoso Rocha (professor de Geografia Projeto Integrar), Lucas Axel (morador da Rua José Boiteux), Tamyres Ferri (estudante de Agronomia na UFSC), Rafael Duarte Ferreira (participante do mutirão da construção da Horta Urbana Suspensa), Luciana Freitas (moradora da Rua José Boiteux, professora de Ciências Sociais do Projeto Integrar e estudante de Ciências Sociais na UFSC).

⁶⁸ Estudante do Projeto Integrar em 2015, universitário do curso de Zootecnia na UFSC.

Vestibular Integrar), permanência (GESTUS) e transformação social (IntegrAÇÃO) – buscamos sair do grau da tomada de consciência para a conscientização, pois “para Paulo Freire, conscientização é um desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea do qual para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível⁶⁹” (GADOTTI, 2016, p. 15). Reforçando: conscientização “consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la” (GADOTTI, 2016, p. 17).

4.2 – PERFIL DOS EDUCADORES DO PROJETO INTEGRAR

O Projeto é composto, em 2016, por 55 professores voluntários (ver equipe no anexo 03) que, por meio de uma estrutura autônoma, sem vinculação com governos, partidos políticos ou autarquias, buscam envolver-se com os princípios da educação popular e da cidadania em seu sentido mais profundo. Para isso, contamos com a participação de aproximadamente 37 educadores atuando em sala de aula, bem como 18 educadores atuantes nos bastidores, com apoios burocráticos ao Projeto. Na Figura 4, que segue, podemos visualizar parte da equipe do Projeto Integrar, em fevereiro de 2015, em uma de suas reuniões ordinárias de organização e formação.

Figura 04 – Equipe de Professores do Projeto Integrar 2015

⁶⁹ Segundo Dicionário Online de Português, o verbete cognoscível significa: adj. Que se consegue conhecer; que pode ser reconhecido; conhecível. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/cognoscivel/>>. Acesso em 20/05/2016.



Fonte: Arquivos do autor, fevereiro de 2015.

Contamos com educadores formados e/ou em processos de formação em suas respectivas áreas de atuação, muitos são estudantes de Graduação, e que já estão iniciando os primeiros passos da sala de aula, outros já estão com formação em pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu* (especialistas, mestres e doutores). O Projeto trabalha com todas as disciplinas necessárias para a preparação dos estudantes para o concurso Vestibular da UFSC, UDESC, IFSC, Sistema ACADE⁷⁰ e ENEM, com Geografia, História, Ciências Sociais, Redação, Línguas – Portuguesa e Estrangeira: Inglês e Espanhol, Literatura, Química, Física, Matemática, Filosofia e Biologia, além de termos professores com formação em Psicologia, Geologia, Relações Internacionais.

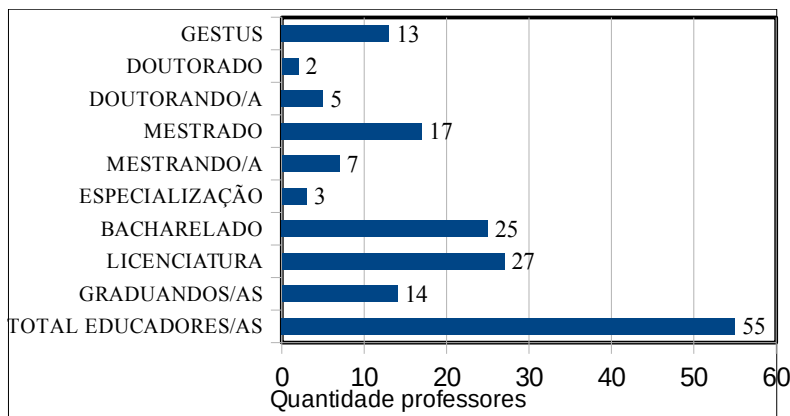
O Projeto Integrar tem uma Equipe de Coordenação: no Anexo 04 é possível visualizar os componentes da atual gestão período 2016-2017. A gestão tem uma periodicidade de dois anos, composta por uma coordenação geral, e por outros 4 coordenadores e suplentes, coordenação pedagógica, coordenação administrativa, coordenação financeira, coordenação institucional, além da participação da coordenadora da GESTUS. Essa equipe de coordenadores é responsável por levar adiante as ideias pensadas e debatidas pelos professores do Projeto Integrar, e de acompanhar o dia a dia das aulas, tanto dos estudantes como dos professores. Também fica a cargo da equipe de

⁷⁰ ACADE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais, que agrupa as Universidades Comunitárias de Santa Catarina, como UNIVALI e UNISUL na Grande Florianópolis.

coordenação as questões administrativas e financeiras.

As decisões dentro do Projeto Integrar são tomadas de forma horizontal, somente nas reuniões ordinárias mensais por toda a equipe do Projeto, portanto, mesmo existindo o papel do coordenador geral, não há centralização das decisões, pois as mesmas são descentralizadas e decididas pelos professores. Também não há uma hierarquia de comando. Isso propicia que o Projeto Integrar seja mais democrático em suas decisões, mais participativo, mais aberto às novas iniciativas, fluindo de forma que os professores sintam-se responsáveis também pelas iniciativas tomadas pelo Projeto. Como em todo Projeto de Educação, existem conflitos no campo das ideias, com professores com visões de empreendedorismo social (com fazeres permeados por discursos próximos aos empresariais) e professores com visão de educação popular (aproximando-se mais da visão freiriana de construção de uma educação popular). Neste movimento, na contradição, busca-se a construção de uma identidade, que visa o Projeto de Educação como agente de transformação social.

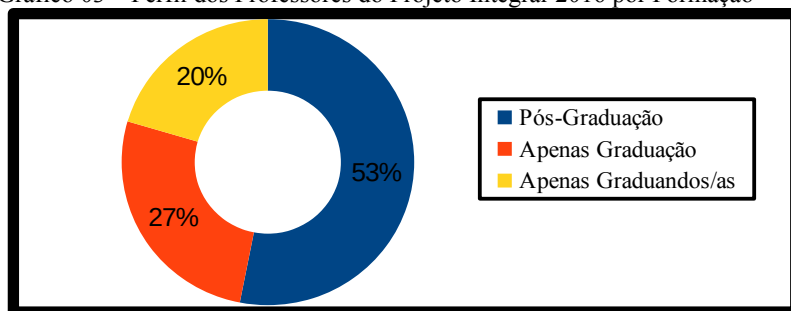
Traçando um perfil dos professores de acordo com suas formações, tanto inicial quanto continuada, podemos observar uma equipe altamente qualificada, mas com necessidade de formação continuada para atuação em sala de aula com trabalhadores estudantes, dentro dos princípios da Educação Popular. Como podemos visualizar no Gráfico 2, abaixo, quando somamos todas as formações dos professores. Do total de 55 membros da Equipe do Projeto Integrar, 13 destes participam da GESTUS e 14 estão no processo de formação inicial, são graduandos/as. Dos formados, 27 professores são licenciados/as e 25 são bacharéis. Quanto à formação no nível da pós-graduação, temos 3 educadores especialistas, 17 mestres e 7 mestrands, 5 professores doutorandos/as e 2 doutoras, uma na área de Bioquímica e outra na área de Literatura.



Fonte: INTEGRAR, 2016.

Quando agrupamos em três categorias – professores apenas na graduação, professores apenas graduados e professores com pós ou na pós-graduação – podemos analisar melhor a formação dos professores do Projeto Integrar em 2016. De acordo com o Gráfico 3, podemos visualizar que o grupo dos graduandos corresponde a 20% dos professores do Projeto Integrar em 2016; o grupo dos apenas graduados corresponde a 27% dos professores. Já o grupo dos que estão na pós-graduação, nos níveis de especialização, mestrado ou doutorado, tanto os já titulados como os que estão ainda no processo de titulação, corresponde a 53% da Equipe de professores do Projeto Integrar. Um dado bastante significativo que coaduna com a perspectiva formativa para a construção de um Projeto de Educação transformador.

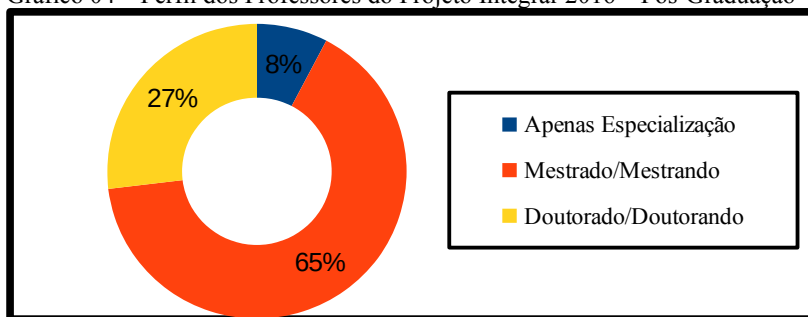
Gráfico 03 – Perfil dos Professores do Projeto Integrar 2016 por Formação



Fonte: INTEGRAR, 2016.

Do grupo de 26 professores que apresentam formação no nível de pós-graduação, subdividindo em apenas especialista, mestres e mestrandos/as e doutores e doutorandos/as, podemos visualizar no Gráfico 4 que os que tem apenas curso de especialização correspondem a 8%; já os mestrandos ou mestres são 65% dos professores com pós-graduação. E os professores doutores ou doutorandos são 27%. Somando os mestres e doutores chegamos a 92% dos professores com esse nível de formação, que em números absolutos correspondem a 24 professores ou 44% da Equipe do Integrar em 2016 com formação no nível de mestrado e doutorado.

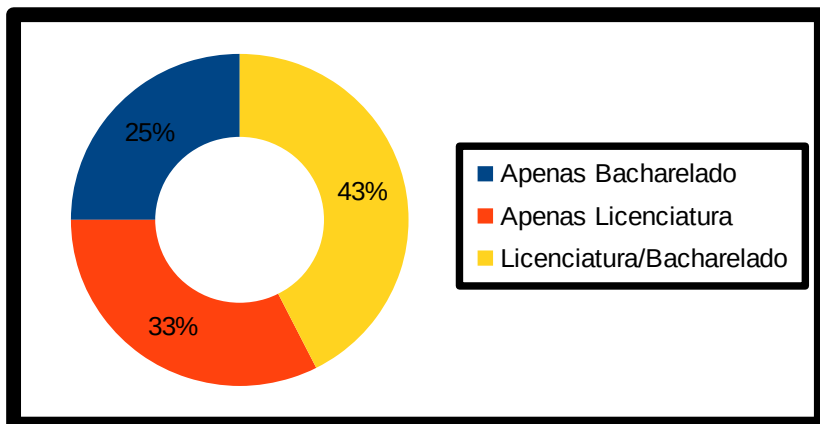
Gráfico 04 – Perfil dos Professores do Projeto Integrar 2016 – Pós-Graduação



Fonte: INTEGRAR, 2016.

Por fim, quando analisamos os graduados com licenciatura e/ou bacharelado, podemos visualizar no Gráfico 05, abaixo, que os professores apenas licenciados correspondem a 32% do total de professores; aqueles com graduação apenas bacharéis são 26% dos professores; já os que tem formação em licenciatura e bacharelado juntos são 42% dos professores. Portanto, temos na soma 74% dos professores do Projeto Integrar em 2016 com licenciaturas, o que é fundamental para trabalhar com uma educação com os trabalhadores para a transformação.

Gráfico 05 – Perfil dos Professores do Projeto Integrar 2016 – Licenciados e Bacharéis



Fonte: INTEGRAR, 2016.

Para os professores com apenas bacharelado, aqueles 26%, a formação dentro do Projeto Integrar é de fundamental importância, pois na sua vida acadêmica os mesmos não tiveram contato com disciplinas importantes do campo da educação como didática, psicologia da educação, metodologia para trabalhar com educação dos trabalhadores. Para isso, no Projeto Integrar, temos o Eixo 3 com o TransFormar. Esse eixo de atuação faz a formação contínua dos professores do Projeto, na perspectiva da Educação Popular.

Assim, para uma formação dentro da Educação Popular é imprescindível o debate político no qual os professores são os responsáveis pelo movimento e construção de identidade de um movimento popular com os trabalhadores, haja vista o papel formador do professor como agente social no processo de transformação dos sujeitos (trabalhadores estudantes) e das múltiplas realidades apresentadas por eles. Conforme Giroux (1997, p. 161), o professor como intelectual transformador tem desempenhado um papel importante “na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas”. No entanto, os professores com formação apenas com bacharelado não têm esse entendimento da educação, por isso, cabe a formação trazer esse debate para que toda a equipe do Projeto Integrar siga na mesma linha teórica de atuação.

Entendemos que é papel fundamental da educação o debate político e, desta forma, cabe ao professor trazer o debate político, econômico e social das múltiplas realidades dos estudantes, pois o

acesso aos bancos universitários vai além de uma preparação conteudista. O que se percebe no imaginário popular é que os trabalhadores estão longe de alcançar o acesso à universidade, o que torna esse movimento extremamente significativo na vida dos trabalhadores estudantes, rompendo, assim, com os paradigmas que reforçam que eles não são capazes de entrar/estar nas universidades públicas.

Segundo Gadotti, “as escolas têm evitado falar em política”, o que o autor questiona “onde está hoje a formação crítica, cidadã?”, respondendo que está “em raras experiências de administração populares. Ela está mais presente nas ONGs e nos movimentos sociais e populares” (2016, p. 26). Por isso, com uma pedagogia voltada para a formação crítica, o Projeto Integrar busca mudanças das relações sociais hegemônicas no ambiente de trabalho, nos territórios dos trabalhadores estudantes, na sua família, nos seus círculos de amizade, proporcionando uma nova visão de mundo e, assim, a possibilidade de criar formas novas de intervenção social.

Para isso, os professores estão em constantes movimentos de construção de uma identidade de trabalhadores estudantes, nas reuniões formativas que acontecem mensalmente, pois é

importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. (GIROUX, 1997 p. 161)

Para o Projeto Integrar, as aulas vão além da mera transmissão de conteúdos programáticos, “as aulas visam aguçar o espírito crítico, o debate saudável e a construção conjunta do conhecimento, pois é nisso que acreditamos” (INTEGRAR, 2014). Com isso, buscamos quebrar o paradigma dos professores que pensam a educação como neutra e apenas como transmissão de conteúdos, para que os estudantes passem nos vestibulares.

Segundo Morgado, compreende-se “que o saber profissional do professor não possa restringir-se ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares [...] e metodológicos das ciências da educação” (2011, p. 797), pois o professor deve “ensinar como fazer com que os outros aprendam/apreendam o saber que se disponibiliza” (2011, p. 797). Nesse processo de aprendizagem, os sujeitos ampliam seu nível de letramento,

conseguindo ter outras visões de mundo e, desta forma, podem se posicionar e lutar a favor da ampliação dos seus direitos, principalmente em relação ao acesso e à permanência na universidade pública.

Tendo em vista esse ponto da formação como garantidor de um Projeto de Educação, os professores do Projeto Integrar estão em um processo constante de construção de conhecimentos, dialogando com os conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes, buscando como professores intelectuais a construção coletiva de conhecimento em uma relação dialógica. A formação nessa perspectiva não se direciona apenas para os professores com formação em bacharelado, mas também para os licenciados, pois a formação acadêmica muitas vezes não dá conta dessa ideia de educação com os trabalhadores para práticas transformadoras, pois as práticas em sala de aula com a aplicação dos conteúdos visando apenas o concurso vestibular, mostra essa realidade da educação.

Uma das estratégias pedagógicas para se trabalhar com os trabalhadores é a realização de um diagnóstico inicial, a fim de conhecermos as trajetórias de vida e luta dos trabalhadores estudantes, buscando-se compreender o quanto de conhecimentos empíricos esse estudante traz para a sala de aula. A partir desses conhecimentos prévios, pode-se identificar o quanto se avançou nas categorias de análises da realidade ao final do percurso formativo.

O primeiro grande processo de transformação é o acesso à universidade pública por meio das políticas de ações afirmativas, entendidas como um direito dos estudantes de escolas públicas, negros e indígenas de acessar aos cursos universitários. No entanto, no diagnóstico inicial, os estudantes apresentam certas dúvidas quanto a se inscreverem pelas políticas de cotas, devido à falta de entendimento e percepção em compreender as desigualdades criadas no acesso ao ensino superior em nosso país. Por isso esse tema é um dos centrais no Projeto Integrar, para que todos os professores tenham a visão de que a política de ações afirmativas é um direito dos trabalhadores estudantes de acessar a universidade pública. Sem a formação corre-se o risco de reforçar uma inclusão excludente por parte do professor em sala de aula, reproduzindo o senso comum do cotidiano.

Por isso, entendemos que no processo de luta dos professores em sala de aula, com o objetivo de ampliar as visões de mundo dos trabalhadores estudantes, temos que desmistificar a realidade; para isso, segundo Freire, se dá por meio da conscientização, pois “a conscientização produz a desmistificação” (2016, p. 60). A mesma se dá por meio de um trabalho humanizador, para Paulo Freire

não poderá ser outro que não o de desmistificação. Por isso mesmo, a conscientização é a abordagem da realidade mais crítica possível, desvelando-a para conhecê-la, e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (2016, p. 60).

E para isso os professores precisam de formação e planejamento coletivo, onde cada professor, por meio de sua prática pedagógica, no seu fazer reflexivo, com suas ferramentas metodológicas, cria as possibilidades para tal concretização.

Com isso, o grupo de professores tem os mesmos objetivos como Projeto de Educação, buscando proporcionar o acesso e a permanência dos trabalhadores estudantes nos bancos universitários nos mais diversos cursos da UFSC, UDESC e IFSC e do Sistema Prouni⁷¹; conscientizando para as contínuas lutas que os mesmos vão enfrentar dentro da universidade, principalmente contra as injustiças dentro dessas mesmas instituições em que os trabalhadores estudantes cotistas são estigmatizados, principalmente nos cursos mais elitizados, como Medicina, Odontologia, Arquitetura e as Engenharias. De acordo com Giroux (1997, p. 163) os professores intelectuais “devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar [...]” contra a discriminação institucional em um primeiro momento.

Como um Projeto de Educação Comunitária composto por um grupo de 55 professores de todos os campos do conhecimento, a formação por meio do TransFormar torna-se essencial para garantir um conjunto de ações coletivas com as quais se busca não somente inserir trabalhadores estudantes nas universidades públicas, mas também lutar com os trabalhadores contra as exclusões vividas no cotidiano. Como frisa Morgado, atualmente

[...] tem sido consignado um papel especial aos professores, que continuam a ser vistos como

⁷¹ Na qual abarca o acesso às Universidades Privadas por meio de Bolsas do Governo Federal, pelo Programa Universidade para Todos, pois “é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior” (MEC, 2016). Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20/05/2016.

agentes efetivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas. (MORGADO, 2011, p. 795 – grifo nosso)

Para ocorrer esse processo de mudança, é necessária a constante formação do professor, a fim de que a formação continuada seja uma realidade e que possamos avançar na prática docente transformadora. Sem a formação e o embate das ideias, a educação e os educadores tendem ao simples treinamento de habilidades práticas, ou seja, a aplicação de conteúdos, sem a devida reflexão crítica. Segundo Contreras (2002, p. 79) “as associações de professores [em sua] organização, desenvolvem sua profissionalidade na medida em que compartilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação” – o que tem sido feito no Projeto Integrar por meio dos encontros formativos mensais.

Com esses processos contínuos de formação pode-se garantir um aprofundamento teórico, metodológico e conceitual acerca da prática educativa dentro da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a consolidação de um Projeto Político Pedagógico, e, com isso, proporcionar aos novos professores uma aproximação conceitual da Educação Popular. Por meio do diagnóstico foi possível saber que os novos professores do Projeto Integrar não tiveram uma formação inicial nos bancos universitários na qual tivessem debatido sobre as teorias da Educação de Jovens e Adultos, sobre as abordagens metodológicas de aproximação e desenvolvimento de conhecimento, para além da mera transmissão de informação. Desta forma, o Projeto Integrar possibilita a formação do professor iniciante, pois um dos objetivos do projeto está relacionado com a formação docente na perspectiva da educação popular e do professor intelectual transformador.

Em resposta a um questionamento, em encontro de formação com os professores do Projeto Integrar, percebeu-se a importância do Projeto para os professores iniciantes, pois os relatos mostram a importância do Projeto nas suas formações, descrevendo a mudança de concepção do fazer pedagógico. Na resposta de um dos professores, ocorre a descrição de que “mudou muito a minha concepção de tudo”, pois “o projeto permite a liberdade de experiências e o aprendizado prático das utopias educacionais” (Relatos de uma educadora do Projeto Integrar, 2014).

Outra professora descreve que

depois de tudo que estudamos na academia, e de algumas decepções que ouvimos falar quanto à educação, o Projeto Integrar me trouxe de volta a esperança para as salas de aula, me mostrando que ainda existem aqueles que lutam pela educação - não somente pelos índices. (Relatos de uma educadora do Projeto Integrar, 2014).

Esses espaços de formação como o TransFormar trazem um reencantamento pedagógico para os professores participantes.

Como salienta a educadora do Projeto Integrar, Suelen Mauricio, que participou no ano de 2015 como bolsista de Iniciação Científica⁷² no Projeto, no desenvolvimento das suas reflexões na conclusão do TCC⁷³ “Geografias constituídas com o Projeto de Educação Comunitária Integrar” afirma que

de algum modo, não posso, nem sei dizer quem era há meses atrás e quem sou hoje, mas certamente me sinto com muita sorte por ter, por acaso, conhecido e participado do Integrar. Acredito que, como pesquisadora, acabei sendo um pouco de tudo, estudante, educadora e monitora, o que me permitiu um imenso aprendizado. Não só com os conteúdos científicos ministrados, mas com os métodos e abordagens que certamente levarei em minha prática docente (fazendo jus ao terceiro eixo de articulação do Integrar). (MAURICIO, 2015, p. 60)

Portanto, constatou-se a importância da formação para que os educadores possam fazer uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e, desta forma, com a reflexão da prática, repensar e criar novas práticas, no processo de ação-reflexão-ação. Como afirma o educador popular Moacir Gadotti:

⁷² A bolsista IC desenvolveu suas pesquisas no projeto “Educação Geográfica e práticas pedagógicas em espaços formais e não formais de educação”, institucionalizado no curso de Geografia da FAED/UDESC e coordenado pela professora Rosa Elisabete Militz W. Martins.

⁷³ Este TCC, finalizado em 2015, foi resultado das suas pesquisas como bolsista IC no Projeto Integrar.

educação não é só ciência. É arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto. Como projeto, a educação precisa reinstalar permanentemente a esperança de um mundo melhor diante do nosso inacabamento e do inacabamento da sociedade. (GADOTTI, 2016, p. 17-18).

4.3 – PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO PROJETO INTEGRAR

Para traçar a proposta pedagógica do Projeto Integrar, e por conseguinte do ensino de Geografia no Projeto Integrar, faz-se necessário ter conhecimento dos conteúdos programáticos desenvolvidos ao longo do percurso formativo. É fundamental entendermos que nos concursos vestibulares (UFSC, UDESC, IFSC e ENEM) prepondera um tratamento disciplinar, no qual os conhecimentos específicos de cada disciplina pouco dialogam com os conhecimentos específicos das demais disciplinas, ocorrendo assim com os conteúdos exigidos pelos vestibulares da disciplina escolar de Geografia.

O Projeto Integrar, em seu funcionamento como curso de pré-vestibular, busca nos editais dos concursos vestibulares a base inicial para a formulação dos conteúdos programáticos. Foi assim no início do Projeto, quando ainda havia pouca reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem com os trabalhadores estudantes, porém, com os processos de formação e as reflexões das práticas, em um movimento de ação - reflexão - ação, buscou-se questionar a gama de conteúdos cobrados pelos vestibulares. Nos questionávamos se estes conteúdos faziam algum sentido para os trabalhadores estudantes para além do vestibular.

Com isso, foi-se pensando formas de trabalhar os conteúdos do cotidiano, buscando aqueles mais próximos da realidade dos trabalhadores estudantes e que fizessem sentido para a compreensão das suas múltiplas realidades. Para Paulo Freire o educador

radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em círculos de segurança, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. (FREIRE, 2015a, p. 37)

Os conteúdos exigidos pelo ENEM foram o primeiro passo para a mudança dos conteúdos programáticos desenvolvidos nas aulas do Projeto Integrar, pois já avança, mesmo com limitações, a pensar por áreas do conhecimento. De acordo com INEP (2016, p. 1) “o conteúdo das provas do Enem é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento”. Ficam então estabelecidos os conhecimentos da Geografia dentro das Ciências Humanas, sendo que as “Ciências Humanas e suas tecnologias, abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais” (INEP, 2016, p. 1). Segundo o próprio MEC (2009), as matrizes de referência das Ciências Humanas trabalham na perspectiva do conhecimento em competências e habilidades, conforme podemos ver no Anexo 02 desta dissertação, as competências e habilidades para as Ciências Humanas e suas Tecnologias, e por conseguinte, para o ensino de Geografia.

Para o INEP (1999) as competências e habilidades são

as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p. 7).

Sabe-se que essa Pedagogia das Competências, muito evidente nas matrizes de referências do ENEM, é uma forma de adaptar o processo da educação às novas forças produtivas do modelo de produção capitalista; para isso, buscam na formação dos trabalhadores uma adequação às exigências do mercado de trabalho. Segundo Ramos (2002, p. 401) busca-se “institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais”. Ainda segundo a autora, a competência, noção trazida da psicologia, “chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras” (RAMOS, 2002, p. 402). O que de acordo com Ricardo

(2010), os

aspectos da personalidade dos trabalhadores, como responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo, são enfatizados em detrimento de qualificações técnicas, pois sobrevivem à automatização e parecem responder melhor às crises. Ou seja, espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica. (RICARDO, 2010, p. 608)

Neste sentido, não apenas os conteúdos programáticos do ENEM, como os da UDESC e UFSC, que passaram por mudanças a fim de atender essas demandas do mundo do trabalho, pois faz parte de uma mudança estrutural das matrizes curriculares do processo de ensino a partir das relações de produção em um mundo globalizado. Ramos (2002) corrobora com essa ideia quando afirma que

As reformas associaram-se aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. Espera-se, por um lado, proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. Nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade. (RAMOS, 2002, p. 402).

Assim, podemos ver que não só na educação básica e profissional ocorreu o processo de reformulação das matrizes curriculares: mesmo nos conteúdos para o acesso às universidades foram feitas mudanças na forma de cobrar os conteúdos programáticos dos seus vestibulares. Na Tabela 5, abaixo, podemos visualizar o programa das disciplinas exigido no último vestibular da UDESC (2016/2), onde na disciplina de Geografia aparecem as competências e habilidades exigidas na prova, para em seguida apresentar o rol de conteúdos que serão cobrados, sendo apresentado em linhas gerais em 5 grandes eixos, portanto, não mais de forma tradicional como era nos concursos vestibulares

anteriores, quando se descrevia todos os temas e subtemas da Geografia do Ensino Médio.

Tabela 5 – Programa das Disciplinas UDESC 2016/2: Geografia

<p>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p> <p>1 - Compreensão da linguagem cartográfica</p> <p>2 - Contextualização sócio-espacial</p> <p>3 – Interação/ação</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>1 - O Globo Terrestre e a Situação Geográfica do Brasil e de Santa Catarina</p> <p>2 - A Dinâmica da Natureza e sua Importância na Organização do Espaço</p> <p>3 - A Formação Econômico-Social e Espacial do Brasil e de Santa Catarina (Aspectos naturais; Aspectos humanos; Atividades econômicas).</p> <p>4 - O Espaço Mundial Contemporâneo (Os pólos de poder na economia globalizada; As regiões periféricas: América Latina, África e Ásia; As recentes mudanças no mundo atual).</p> <p>5 - O Desenvolvimento e a Questão Ambiental</p>

Fonte: UDESC, 2016.

Na Tabela 6, abaixo, podemos visualizar o programa das disciplinas da UFSC (2016), onde para a disciplina de Geografia se mantém um rol de conteúdos programáticos da base curricular do Ensino Médio, de forma específica e detalhando todos eles, pois segundo o edital UFSC (2016) a bibliografia recomendada para o Vestibular UFSC 2016 segue de acordo com as recomendações do Guia de Livros Didáticos (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015 – Ensino Médio, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Tabela 6 – Programa das Disciplinas UFSC 2016: Geografia

<p>Os conhecimentos apresentados têm como objetivo básico permitir a compreensão da gênese e das transformações das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder. O domínio dos conceitos fundamentais da Geografia deve contribuir para analisar e comparar,</p>

interdisciplinarmente, as relações entre a preservação e degradação da vida na Terra, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e as relações sociais, políticas, econômicas e ambientais dos fenômenos nas diferentes escalas.

Conteúdo Programático:

1. O Globo Terrestre e a Situação Geográfica do Brasil e de Santa Catarina: O planeta Terra: movimentos e projeções cartográficas; Orientação e coordenadas geográficas; Posição geográfica, fronteiras e limites do Brasil e de Santa Catarina.
2. A Dinâmica da Natureza e Sua Importância na Organização do Espaço: Litosfera; Atmosfera; Hidrosfera; Biosfera: As grandes paisagens naturais, as relações antrópicas e os problemas ambientais.
3. A Formação Econômico-Social e Espacial do Brasil e de Santa Catarina: Aspectos naturais: estrutura geológica/relevo/clima/hidrografia/Vegetação/ domínios morfoclimáticos/ecossistemas/problemas ambientais; Aspectos humanos: dinâmica demográfica/crescimento vegetativo/política demográfica/indicadores socioeconômicos; Estrutura da população: estrutura etária e sexos/ setores de atividade/distribuição de renda/etnias/uma questão contemporânea: as minorias/migrações/Urbanização/a questão da pobreza e da violência urbana; Atividades econômicas e (re)organização do espaço geográfico: atividade industrial/energia/transporte e comércio/serviços e inovações técnicas/o espaço agrário: agricultura, pecuária e extrativismo; Complexos regionais, nacionais e catarinenses.
4. O Espaço Mundial Contemporâneo: Os polos de poder na economia mundializada: ascensão dos Imperialismos; Da Guerra Fria à nova ordem mundial: geopolítica e economia/ conflitos regionais/as relações de trabalho e de produção/blocos econômicos regionais; Países e regiões emergentes: América Latina, África e Ásia; As recentes mudanças no mundo atual.

Fonte: UFSC, 2016.

O Projeto Integrar, tendo como uma de suas ações o pré-vestibular, ou seja, a preparação dos trabalhadores estudantes para o ingresso nas universidades por meio dos concursos vestibulares, busca identificar esses conteúdos exigidos nas provas. Porém, não estamos apenas focados na transmissão de conteúdos programáticos com um único fim, o vestibular. Tampouco, trabalhamos na perspectiva de uma

Pedagogia das Competências, onde o currículo por competência parte da

análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. (RAMOS, 2002, p. 404)

Ainda, a noção de competência trabalha na perspectiva da formação para o mercado de trabalho, causando várias incompatibilidades com as práticas pedagógicas desenvolvidas e pensadas no Projeto Integrar, pois segundo Ramos (2002),

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos. (RAMOS 2002, p. 407).

Ainda segundo Ricardo (2010), a

noção de competências nessa perspectiva e a não percepção da qualificação como um processo histórico e social enfraquecem as conquistas coletivas e põem em conflito interesses pessoais e coletivos, liberando o Estado de regulamentações, uma vez que se fortalecem as relações entre empregado e empresa. (RICARDO, 2010, p. 608).

Em contraposição aos parâmetros individuais e técnicos, e em busca de desenvolver relações sociais mais coletivas e políticas, buscamos uma Pedagogia mais transformadora, que pensa um processo de transformação das relações sociais e produtivas do modelo de produção em que vivemos, e não se adapta aos processos produtivos para ser mais competitivo e ter maior empregabilidade. Além disso, trabalhar na perspectiva de competências teria como “lógica para o sistema educacional e de formação profissional subordinar-se às

exigências do mercado, [...]. Isso poderia reduzir o ensino a um treinamento” (RICARDO, 2010, p. 610). Para além de uma educação tecnicista, que pensa a formação para o mercado de trabalho, buscamos pensar o ensino incluindo as questões de gênero, com estudantes trans, as questões étnico raciais, trazendo para o debate em aula o racismo, a discussão da EJA, com as oportunidades dos trabalhadores estarem novamente estudando, a valorização do patrimônio sociocultural, da diversidade ambiental, dos direitos e deveres dos cidadãos, como o direito à universidade e o direito à cidade.

Pensando nisso, os conteúdos programáticos de Geografia para o ensino de Geografia do Projeto Integrar dialogam não apenas com os editais dos concursos vestibulares, mas principalmente com as temáticas cotidiana da realidade brasileira e mundial, assim, no Projeto Integrar a disciplina de Geografia se chama: Geografia, Atualidades, Interpretação da Realidade Brasileira e Mundial. Sendo que a abordagem desses conteúdos ocorre na perspectiva da Geografia Crítica, também é importante destacar que não necessariamente serão trabalhados todos os conteúdos, pois os conteúdos trabalhados serão aqueles planejados de forma coletiva com as demais disciplinas do campo de conhecimento das Ciências Humanas. O importante não é simplesmente a transposição de todos os conteúdos, na qual para o período do percurso formativo seria apenas aplicado em um modelo de aulas apenas expositivas. É fundamental compreender que trabalhamos os conteúdos programáticos que fazem sentido e problematizam as múltiplas realidades dos trabalhadores estudantes, pensando como estratégias metodológicas aulas expositivas e dialogadas, com debates, discussões, saídas urbanas e trilhas, participação em seminários, palestras e audiências públicas. Entendemos que os conteúdos transversais também perpassam o processo de formação de um sujeito crítico, ou seja, aquele que pensa a sua realidade e busca transformá-la. Assim, “a transversalidade e a interdisciplinaridade são propostas que vão ao encontro da formação do educando, [pois] uma disciplina parcelar não consegue lidar com todos os tipos de conteúdos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 109).

Desta forma, o planejamento das temáticas se dá em um planejamento coletivo, com todos os professores e as professoras das Ciências Humanas (Ciências Sociais, Geografia, História e Filosofia). Temos ainda a participação das áreas de Relações Internacionais e Geologia, onde se organizam os temas e os professores responsáveis de cada temática. Sendo que para a organização das aulas nas noites de

sextas-feiras teremos três aulas de 50 minutos, para cada noite teremos uma temática para os debates das diferentes disciplinas, na qual são complementares. As aulas temáticas desde 2014 vem sendo feitas neste modelo: cada bloco temático pode ter um tempo de duração de uma ou mais semanas, pois de acordo com as temáticas poderá ocorrer a ampliação de aulas. Os blocos temáticos pensados para os anos de 2014, 2015 e 2016 foram: Introdução do Projeto Ciências Humanas; Raízes do Pensamento; Produção e Trabalho; Formas de Trabalho; Desigualdades Sociais; Saída de Estudos Aparados da Serra; Rural e Urbano; Ocupação do mundo Urbano; Realidade de Florianópolis; Cidadania; Formação do Estado Moderno; Constituição 1988; Política Atual Brasileira, Trilha Urbana, Mobilidade Urbana, Regionalização do Brasil, Cartografia, Domínios de Natureza do Brasil, Sistemas Econômicos, Globalização, Trilha Barra da Lagoa, América Latina.

Chegarmos a essas opções de conteúdos, em detrimento de outros, foi fruto de muitos conflitos, debates e reflexões dos professores de Ciências Humanas, e que ainda é mutável, ou seja, para os anos seguintes poderá sofrer mudanças. Pois

definir o que é conteúdo de ensino e como chegar à sua seleção constitui um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino e envolve os mais diversos enfoques, perspectivas e opções. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 116)

Os conteúdos são para o percurso formativo, podendo sofrer alterações ao longo do processo, no entanto, para as turmas de Semiextensivos que iniciam no 2º semestre, os conteúdos são reduzidos, dando destaque para alguns apenas, geralmente os do início do planejamento. Na Tabela 7 podemos visualizar com mais detalhes o que cada campo do conhecimento trabalha dentro da temática de cada semana, bem como os professores responsáveis.

Tabela 7 – Planejamento das aulas Ciências Humanas – Projeto Integrar

➤ PLANEJAMENTO CIÊNCIAS HUMANAS – 1º Semestre

Aula 01 – Introdução

Introdução – Projeto das aulas de Ciências Humanas – (Juliana, Gabriel, Ticiane)

Mapear os conhecimentos prévios (Kleicer, Thiago, Bruno)

Introdução aos conhecimentos específicos (História: Alan, Geografia: Suelen, Geologia: Jonny, Filosofia: Alessandra, Relações

Internacionais: Luciano, Ciências Sociais: Luciana)

Aula 02 – Introdução - Raízes do Pensamento –

História: Tempo (Linhas Temporais/marcos e rupturas): Gabriel / Guilherme Antunes

Filosofia e Sociologia (Estado, Poder e Sociedade): Alan, Alessandra, Luciano

Geografia Física (Estrutura e dinâmica interna da Terra): Jonny e Augusto

Aula 03 – Produção e Trabalho

Modos de Produção (Primitivo, Asiático, Escravista, Feudal, capitalista, marxismo): Thiago,

Divisão Internacional do Trabalho – DIT: Luciano - Gabriel

Geografia: (Mundo do Trabalho / Políticas Públicas): Kleicer / Suelen / Ticiane

Aula 04 – Formas de Trabalho: Trabalho Compulsório

Escravidão, Indivíduo e Sociedade na Idade Antiga (Grécia/Roma) – Alan, Alessandra e Luciano

Escravidão no Brasil (Afro) – Rota, localização, roedura, Seres escravizados, experiência: Ticiane, Juliana (Bruno) e Luciana

Trabalho análogo à escravidão (trabalho precário, terceirizações, estrangeiros, urbano X rural, China): Suelen / Kleicer

Aula 05 – Desigualdades Sociais: Caminhada dos Privilégios

Atividade Externa – Escadarias da Catedral de Florianópolis/SC

Atividade desenvolvida com base na experiência “Caminhada dos Privilégios”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YdWvd2G_M4>,

<<http://papodehomem.com.br/visualizar-o-privilegio-or-exercicios-de-empatia-10/>>. Acesso em: 04/05/2016. Bruno e Juliana

Aula 06 – Desdobramentos do Privilégios

Feminismo: Juliana, Ticiane

Racismo Estrutural: Luciana

Segregação Urbana: Kleicer e Augusto

<p>Aula 07 – Geografia e História de Santa Catarina Saída de Campo – Praia Grande – Santa Catarina Geografia Física: Geologia Regional – Jonny, Augusto e Guilherme Ramos Quilombos: Histórico, Formação e Resistência – Ticiane e Luciana História e Identidade de SC: Thiago</p>
<p>Aula 08 – Desdobramentos da Saída de Campo Geografia Humana – aspectos socioeconômicos: Kleicer, Augusto e Jonny História e Identidade de SC: Thiago</p>
<p>Aula 09 – Cidadania Geografia: Direitos Básicos dos Cidadãos, análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): Kleicer, Augusto Cidadania: evolução política grega - Alan, Alessandra e Luciano</p>
<p>Aula 10 – Cidadania e Luta por Direitos Cidadania e Atualidade - Luciana, Kleicer e Thiago Lutas por Direitos - Juliana e Ticiane</p>
<p>Aula 11 – Mundo Rural Terra no Medievo – Juliana e Gabriel Brasil Colônia e a Terra – Thiago A luta pela terra: questão da Reforma Agrária – Kleicer</p>
<p>Aula 12 – Aula Integrar na Ocupação Participação do Projeto Integrar na Ocupação do MinC/SC, com a temática sobre a Atual Política Brasileira: democracia para quem?</p>
<p>Aula 13 – Mundo Urbano Renascimento urbano – Gabriel e Chico Espaço urbano no Brasil até a era Joanina – Bruno Formação Socioespacial urbana – Augusto e Guilherme Ramos</p>
<p>Aula 14 – Estado Nacional Formação do Estado Nacional Moderno – Thiago Teóricos do absolutismo – Alessandra</p>
<p>Aula 15 – Ocupação do Mundo Urbano Reformas urbanas início séc. XX – Thiago e Juliana Saneamento em Florianópolis – Luciana e Kleicer</p>
<p>Aula 16 – Constituição 1988 Histórico das constituições do Brasil – Thiago</p>

Participação de duas Advogadas – mediador Guilherme Ramos
Aula 17 – Mobilidade Urbana Participação do Movimento Passe Livre – MPL
Aula 18 – Regionalização do Brasil Geografia – Regiões Políticas e Regiões Geoeconômicas: Kleicer, Guilherme Ramos
Aula 19 – Cartografia Escala, Projeções Cartográficas, Orientação, Coordenadas Geográficas e Fusos Horários: Suelen e Kleicer
Aula 20 – Domínios de Natureza do Brasil de acordo com Aziz Ab Saber Aspectos do clima x vegetação x relevo x solo: Guilherme Ramos, Jonny e Augusto
Aula 21 – Sistemas Econômicos Modelos de produção Capitalista x Modelo de produção Socialista: Kleicer Guerra Fria: Thiago Ordem Bipolar
Aula 22 – Globalização O local e o Global nas relações sociais de produção: Kleicer
Aula 23 – América Latina Integração Latino Americana Governos Progressistas na América Latina: caso Venezuela 11 de Setembro de 1973: Chile de Salvador Allende.
Semana Interdisciplinar (ocorrem no final de cada semestre). Aulas temáticas.

Fonte: Planejamento de Ciências Humanas. Dados compilados pelo autor, Projeto Integrar, 2016.

O ensino de Geografia entra em cada uma destas temáticas para o aprofundamento das questões abordadas pelo viés geográfico, pois segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 107) “ao conhecer um objeto de estudo geográfico, ele será mais aprofundado quando se aproveitam também os conhecimentos de outras disciplinas”. Trabalhando nesta perspectiva interdisciplinar, onde os conceitos de cada campo do conhecimento dialogam com os demais, isso proporciona aos trabalhadores estudantes a possibilidade de uma melhor

leitura da realidade, pois com a integração dos seus conhecimentos prévios pode-se compreender melhor o cotidiano.

Os conteúdos são trabalhados para que os trabalhadores estudantes possam observar os fatos sociais isolados e possam contextualizar no tempo e no espaço, o que nos faz buscar explicações do porque de determinadas realidades. Entender, assim, que estamos em um processo histórico, construído pelo ser humano e que, portanto, pode ser transformado.

A estratégia de mais de um professor em sala de aula tem desafiado o corpo docente a dialogar dentro da temática com os outros campos do conhecimento e proporcionado aos trabalhadores estudantes a ampliação dos seus conhecimentos, pois “são procedimentos que alargam e aprofundam a reflexão, porque ensinam a passagem de uma representação metafórica a uma representação cada vez mais conceitualizada, na qual as relações resultantes permitem a produção de novos conhecimentos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 109).

Ao final de cada semestre o Projeto Integrar busca trazer para os trabalhadores estudantes aulas temáticas, dialogando com todos os campos do conhecimento. O mesmo processo é realizado uma vez por semestre com o envolvimento de todas as disciplinas. Apesar de buscarmos avançar nessa perspectiva com os eixos temáticos, e mesmo com os resultados sendo mais significativos nas reflexões das múltiplas realidades, ainda não conseguimos estabelecer em todas as semanas aulas temáticas e interdisciplinares, pois

os professores formados em departamentos, cada um no compartimento de sua ciência, têm dificuldade de pensar em aulas ou práticas pedagógicas que possibilitem a inter-relação de um tema com as demais disciplinas escolares. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 137).

No entanto, avançamos, pois nos anos anteriores (de 2013 até 2015) as semanas temáticas se chamavam semanas ENEM, e assim as disciplinas se agrupavam de acordo com as áreas de conhecimento do ENEM, como Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Por isso, continuamos no processo de formação continuada para que possamos alcançar essa proposta de

trabalho, ou seja, interdisciplinar e temática. Na Tabela 8 podemos visualizar a semana temática do final do 1º Semestre de 2016.

Tabela 8 – Semana Temática 1º Semestre 2016

Segunda Feira (11/07) Tema 01 – Alimentação Tema 02 – Reforma Agrária
Terça Feira (12/07) Tema 01 – Unidades de Medida (conversões) Tema 02 – Arte Marginal
Quarta Feira (13/07) Tema 01 – Representações de linguagem e desigualdade social Tema 02 – Poética e Estética na Música Popular
Quinta Feira (14/07) Tema 01 – Grandes Navegações Tema 02 – Energia
Sexta Feira (15/07) Tema 01 – A Vacina ao longo da história Tema 02 – América Latina e Cultura

Fonte: Equipe de professores do Projeto Integrar, 2016.

Para dar conta dos conteúdos trabalhados em sala de aula, de acordo com as aulas apresentadas nas tabelas acima, os professores utilizam uma gama de material para a elaboração das mesmas, pois o Projeto Integrar não adota material apostilado para os estudantes, ficando sob a responsabilidade do professor a preparação do material e a disponibilidade para os trabalhadores estudantes – sendo que o Projeto disponibiliza para os professores cotas de cópias para a reprodução do material, como textos, exercícios, simulados.

Os professores de modo geral buscam amparo em livros didáticos para a preparação das suas aulas, nos programas de políticas públicas dos governos, sínteses das disciplinas acadêmicas, livros de referência na área de estudo, mapas, jornais, revistas, filmes, documentários, músicas, sítios web e blogs, a fim de que as aulas possam trazer conteúdos para o processo de ensino aprendizagem, mas que também possam dialogar com o cotidiano dos trabalhadores estudantes e as suas múltiplas realidades. Na tabela 9, logo abaixo, podemos ver algumas referências usadas pelos professores de Geografia para elaboração das

suas aulas.

Tabela 9 – Referências para preparação das Aulas de Geografias

Livros:

- 1 - NIMER, Edmon Climatologia do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1979.
- 2 - STRAHLER, A. N.; STRAHLER, A. Geografia Física, 3ª ed. Barcelona: Omega, 2000.
- 3 - TEIXEIRA, W.; TOLEDO, C.; FAIRCHILD, T.; TAIOLI, F. Decifrando a Terra. São Paulo: Oficina de Textos, 2000.
- 4 - BRASIL- Constituição da República Federativa – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- 5 - AB' SABER, Aziz. Os domínios de Natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- 6 - CARLOS, Ana Fani Alessandri. A cidade. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- 7 - CORRÊA, Roberto Lobato. O Espaço Urbano. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1995.
- 8 - HARVEY, David. A Justiça Social e a Cidade. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.
- 9 - HARVEY, David. O Novo Imperialismo. São Paulo: Editora Loyola, 2004.
- 10 - LEFÉBVRE, Henri. O Direito à cidade. São Paulo, 1991.
- 11 - MARX, K. O Capital – Crítica da Economia Política. Editora Nova Cultural LTDA, 1996.
- 12 - ROSS, Jurandyr. L. Sanches. Geografia do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- 13 - SANTOS, Milton. A Metamorfose do Espaço Habitado. São Paulo: Hucitec, 1988.
- 14 - SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço, Técnica e Tempo: Razão e Emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- 15 - SANTOS, Milton. A Urbanização Brasileira. 5ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- 16 - SANTOS, Milton. Da Totalidade ao Lugar. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- 17 - GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. (Org.) Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- 18 - PRESS, F, SIEVER R., GROTZINGER, J. e JORDAN, T. H., 2006. Para Entender a Terra. Tradução Rualdo Menegat, 4 ed. –

Porto Alegre: Bookman, 656 p.: il.

19 - ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.

20 - GALEANO, E. As veias abertas da América Latina. Tradução de Galeno de Freitas. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

21 - OSPINA, Hernando Calvo. O terrorismo de Estado na Colômbia. Editora Insular, Florianópolis, 2010.

22 - JACOBS, Jane. Morte e vida de grandes cidades. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

23 - MÉSZAROS, Istvan. Educação Para Além Do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial.

24 - CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino fundamental. Cadernos CEDES, 25(66), p. 227-247, Aug., 2005.

25 - CARLOS, A. F. A. (Org.) A Geografia na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2007.

26 - CASTROGIOVANNI, A. C. (org). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto alegre: Ed. Da Universidade Federal do Rio Grande do sul, 1999.

27 - CAVALCANTI, L. de S. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas – SP: Papirus, 1998.

28 - CAVALCANTI, L. de S. Geografia escolar e procedimento de ensino numa perspectiva sócio-construtivista. Ciência Geográfica, Bauru, vol. II, nº 16, agosto, 2000.

29 - CAVALCANTI, L. de S. Geografia e prática de ensino. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

30 - CAVALCANTI, L. de S. O Ensino de Geografia na Escola. Campinas – Sp: Papirus, 2012.

31 - FRANCISCHETT, M. N. A Cartografia no Ensino de Geografia: construindo os caminhos do cotidiano. Rio de Janeiro: Litteris Ed.: Kroart, 2002.

32 - KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In.: PONTUSCHKA, N.N; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. 3ª Ed., São Paulo: Contexto, 2006. p. 221-231

33 - PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Editora Cortez,

2007.

Jornais:

Jornal Brasil de Fato. São Paulo/SP. (semanal)

Diário Catarinense. Florianópolis/SC. (diário)

Revista:

Caros Amigos. São Paulo/SP. (mensal)

Le Monde Diplomatique Brasil. São Paulo/SP. (mensal)

Carta Capital. São Paulo/SP. (semanal)

Filme:

Amor e Fúria.

Hotel Ruanda.

Diamante de Sangue.

Senhor das Armas.

Documentário:

Ilha das Flores.

The Corporation.

A revolta da catraca.

A história das coisas

Home.

Quanto vale ou é por quilo?

Sítio web:

Revista Fórum - <http://www.revistaforum.com.br/>

Carta Maior - <http://www.cartamaior.com.br/>

Opera Mundi - <http://operamundi.uol.com.br/>

BBC Brasil - <http://www.bbc.com/portuguese>

Resistir.info - <http://resistir.info/>

IELA - <http://www.iela.ufsc.br/>

MST – <http://www.mst.org.br/>

Blog:

Viomundo - <http://www.viomundo.com.br/>

Blog do Emir - <http://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/2>

Luis Nassif - <http://jornalggn.com.br/luisnassif>

Blog da Raquel Rolnik - <https://raquelrolnik.wordpress.com/>

Elaine Tavares: Palavras Insurgentes - <http://eteia.blogspot.com.br/>

Livro Didático:

Ser Protagonista. **Geografia:** ensino Médio. Volume Único. 1ª. ed. São Paulo: Edições SM, 2014. (parte I, II e III)

Atlas:

FERREIRA, Graça Maria Lemos. **Moderno Atlas Geográfico.** 5ª. ed. Moderna: São Paulo, 2011.

Políticas Públicas:

Política de Ações Afirmativas.

Ensino da África.

Plano Diretor. BRASIL- Estatuto das Cidades, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2010.

Fonte: Equipe de Professores de Geografia, Projeto Integrar, 2016.

Essas são algumas referências citadas pelos professores de Geografia do Projeto Integrar para a preparação e realização das aulas no mesmo.

4.3.1 – O espaço urbano para a prática pedagógica do ensino de Geografia

Para ampliar e qualificar os debates da sala de aula com as temáticas desenvolvidas, junto com as demais disciplinas das Ciências Humanas, buscamos explorar os movimentos da cidade, lugar de vivência, convivência e trabalho dos trabalhadores estudantes. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete:

a prática pedagógica na disciplina escolar de Geografia deve começar pelo lugar de vivência do aluno, explorando todo o potencial de seu conhecimento prévio e, com base nele, introduzir os conceitos científicos dominados pelo professor. (2007, p. 136)

Pois é no lugar onde se dá a disputa com o poder hegemônico, representado nas instituições governamentais, no capital das empresas. Pensar o espaço geográfico dos encontros dos movimentos sociais contra o capital, compreender essa disputa na cidade. Pois, ainda para as autoras “é no conhecimento local que estão as fontes que servirão de parâmetros para o aluno atingir o conhecimento espacial de outras realidades” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 136).

Com isso, entendemos que uma das possibilidades de debater o direito à cidade, a cidadania e o cotidiano da cidade na vida urbana pode ser por meio da Educação Popular, a qual vem sendo desenvolvida pelo Projeto Integrar em uma integração dos fatos e acontecimentos da vida urbana com os cidadãos, a fim de formar cidadãos críticos. Segundo Lefebvre (1991, p. 141) “o desenvolvimento da sociedade só pode ser concebido na vida urbana, pela realização da sociedade urbana”. Para Lojkin (1981, p. 121) “as formas de urbanização são antes de mais nada formas da divisão social e territorial do trabalho”. Assim, o Projeto Integrar, inserido neste espaço urbano, busca por meio de suas práticas pedagógicas desenvolver um debate/embate sobre o cotidiano dos trabalhadores estudantes no espaço urbano.

Para tanto, a cidade se torna um dos objetos de estudos mais debatido nas salas de aula, pois a forma como as aulas são ministradas faz com que sempre se contextualizem os conteúdos a partir das realidades dos trabalhadores estudantes. É na cidade que, segundo Lefebvre (1991), ocorre “como na fábrica uma concentração dos meios de produção num pequeno espaço: ferramentas, matérias-primas, mão de obra”. (LEFEBVRE, 1991, p. 8), mostrando com isso o quanto as relações sociais são afetadas no processo industrial e na urbanização como forma de doutrinar os modos de vida, tirando o direito dos cidadãos de viver e participar da cidade, pois “nas condições de desenvolvimento do capitalismo, o urbano é um dos lugares decisivos da luta de classes” (LOJKINE, 1981, p. 143).

Essa luta se materializa, já no início do percurso formativo, quando os trabalhadores buscam um pré-vestibular para acessar o ensino universitário, principalmente nas universidades públicas, as quais são gratuitas e de grande qualidade, devido ao seu quadro de professores e infraestrutura.

Por isso, o Projeto Integrar almeja alcançar aqueles sujeitos excluídos que tem mais dificuldades de acessar esse direito. Buscamos, assim, fazer o debate de um dos direitos à cidade, o acesso à universidade, trazendo os trabalhadores, estudantes de escolas públicas (filhos e filhas de trabalhadores), os imigrantes, moradores das periferias, negros e negras, pardos e indígenas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos, quilombolas e transgêneros.

Podemos ver essa preocupação, já na preparação do material de divulgação, na qual se busca esses sujeitos estudantes para o Projeto Integrar (ver cartaz de divulgação Figura 5, abaixo), buscando assim o perfil dos mais excluídos e, portanto, com menores oportunidades de

acessar a universidade pública.

Figura 5 – Material de Divulgação para as inscrições no Projeto Integrar.



Fonte: Projeto Integrar, 2015.

Trazar a universidade e seus sujeitos para o debate em sala de aula é uma das tarefas dos professores do Projeto Integrar, pois é uma das formas de debatermos um direito fundamental dos cidadãos, o acesso à educação universitária, mesmo sabendo do quão elitizado é esse espaço público. Portanto, o Projeto Integrar, se coloca ousadamente na função de ampliar o acesso das classes trabalhadoras a esse espaço público. Nas palavras de Carmo Thum, um dos primeiros pesquisadores a tratar do tema dos pré-vestibulares populares no Brasil:

Um espaço que tem-se caracterizado como espaço negado a classe trabalhadora. Se percebe claramente que estudar em instituições universitárias não é fato para toda a classe trabalhadora, [...] porém, alguns teimam de que ela seja e a buscam de todas as maneiras. (THUM, 2000, p. 37)

Tendo em vista a dificuldade do acesso, devido aos processos dos

vestibulares, buscamos também problematizar o vestibular e seu modelo de exclusão, e não como modelo de avaliação dos mais inteligentes. Segundo Castro

o exame, camuflado de seleção por mérito, parte, na verdade, de uma pseudo-igualdade formal entre os candidatos, desconsiderando o histórico que os levou a chegar ao vestibular em condições desiguais. (2005, p. 81)

Por isso, romper as barreiras do vestibular, buscando o acesso pelas cotas é uma forma dos trabalhadores ingressarem nas universidades públicas. Pois as cotas criam “um mecanismo para estabelecer algo mais próximo da equidade na disputa por uma vaga no exame vestibular” (CASTRO, 2005, p. 81). Nesta perspectiva, questionamos o papel da universidade para o desenvolvimento da sociedade, a quem ela serve: aos interesses da sociedade, do mercado ou do Governo. Pensamos que deve estar a serviço do desenvolvimento da sociedade, principalmente para aqueles e aquelas mais excluídos. Castro (2005) confirma a nossa ideia, descrevendo que:

a universidade precisa contribuir com a sociedade que a financia, gerando projetos de desenvolvimento regional integrador, pautados nas políticas de combate à exclusão e, ao mesmo tempo, repensar seu papel e objetivos de forma crítica, a fim de colaborar para a construção de um outro país. (CASTRO, 2005, p. 81).

Neste sentido, problematizamos os processos decisórios para o desenvolvimento de nossa sociedade. Assim, dentro do contexto das questões urbanas, no debate do processo histórico do Movimento Nacional de Reforma Urbana, o qual apresenta alguns princípios de suma importância para a formação crítica dos trabalhadores estudantes, objetiva-se estimular o estudante a observar pontos que não havia percebido, com o processo de democracia participativa como princípio para a gestão da cidade e a questão da função social da cidade e da propriedade (SANTOS e PEREIRA, 2015). Assim, ao olhar a cidade, compreender os movimentos de luta por acesso a direitos básicos, dentre eles o de estudar em uma universidade pública. Pretendemos com isso romper a visão de que a democracia é apenas representativa e por meio da ação do voto de tempos em tempos, bem como estimular os sujeitos

trabalhadores a participar do processo de construção da cidade, em processos de democracia participativas, começando nas escolas, com os grêmios estudantis, nas associações de bairros, no local de trabalho, com os sindicatos, no Plano Diretor da Cidade, em audiências públicas.

A cidade, tal como ela se apresenta, revela um conjunto dos poderes organizados, espacializados em instituições ou sedes políticas, econômicas, culturais, educacionais, e religiosas. Assim,

Hoje em dia, tornando-se centro de decisões ou, sobretudo, agrupando os centros de decisão, a cidade moderna intensifica a exploração da sociedade inteira (organizando não só a exploração da classe operária, mas também a de outras classes sociais não dominantes). (LEFEBVRE, 1991, p. 57).

Para Paulo Freire (2015a), esta “realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2015a, p. 51). Por isso, pensar em outro modelo de cidade, “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2015a, p. 51), assim, uma educação que trabalha com os oprimidos busca romper essa realidade opressora, e isso passa, necessariamente, por romper esses centros de poderes e decisões, ou seja, democratizando o processo de decisão e ação (SANTOS e PEREIRA, 2015).

Segundo Orlando Santos Junior (*apud* SANTOS e PEREIRA, 2015) a gestão da cidade aponta para a disputa de dois paradigmas, um que defende os interesses das elites dominantes, com seus interesses privados, com um modelo de cidade - mercado a fim de atender clientes consumidores, e outro no qual predominam os interesses coletivos, no modelo, segundo o autor, de cidade – direito este, porém, que está em processos de construção com algumas experiências. Neste contexto a universidade também está em disputa, pois

a universidade participa, ou melhor se encontra envolvida com as demais forças sociais e portanto, convive com os dilemas e vontades de e do poder. Perpassam por ela, em seus currículos, em suas propostas e em sua dinâmica a lógica dos mandatários da nação, que no Brasil, desde quando Colônia, tem a classe burguesa como dona do poder. (THUM, 2000, p. 42)

Com isso, dentro dessa realidade de disputas de interesses na cidade, o educador Paulo Freire defendia que os trabalhadores estudantes tinham que ter uma visão crítica do mundo em que viviam, a partir das suas realidades. Por isso, a leitura da realidade era uma forma de conscientizar os trabalhadores estudantes dos processos de transformação social, pois

a universidade é também espaço capaz de mobilizar pessoas para a denúncia, é espaço formulador de direitos, é foco de memória, mantém atual acervo de conhecimentos que, embora arcaicos, possuem validade e por isso necessitam permanecer. (THUM, 2000, p. 48)

Para isso, os trabalhadores, os negros, as mulheres, os/as trans, os indígenas, os moradores das periferias precisam ocupar esse espaço público, a fim de contar/escrever as suas histórias, a sua versão dos fatos sociais.

Entendendo o contexto, os trabalhadores estudantes ampliam suas visões de mundo, compreendendo os processos de exploração e os centros de decisão (políticos e econômicos) que geram uma sociedade desigual – e, dessa forma, compreendendo suas próprias realidades em suas diversas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam os homens na sociedade urbana. Em uma das aulas do Projeto Integrar sobre a realidade da política brasileira, a qual se deu no atual contexto político brasileiro (2016), com a tentativa de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, o Projeto Integrar, em parceria com os movimentos sociais que realizaram a ocupação do Ministério da Cultura (MinC/SC), em Florianópolis/SC, realizou uma aula aberta (cartaz divulgação na Figura 6) a fim de problematizar as questões e interesses políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais, proporcionando assim aos trabalhadores estudantes do Integrar a vivência da realidade dos movimentos sociais em disputa contra o poder hegemônico estabelecido, sua organização, logística, comitês de trabalho, místicas, falas, escritos.

Figura 6 – Aula Aberta – Golpe em quem?



Integrar
Projeto de Educação Comunitária

Aula Aberta:

“Golpe em quem?”

O que **você** tem a ver com isso?

10/06
19h

Na **Ocupa Minc SC** -
Largo da Alfândega
Centro de Florianópolis

Fonte: Projeto Integrar, 2016.

Conhecer essa realidade social é fundamental para os trabalhadores estudantes, no entanto, “o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva” (FREIRE, 2015a, p. 53).

Porém, quando se fala desta ação, nos processos participativos na construção da cidade – como os planejamentos urbanos, por exemplo – o que se vê são os agentes já tradicionais nesta participação, como o poder político representando os interesses do Estado na formulação de políticas urbanas, pensada no modelo de cidade - mercado; os técnicos administrativos, pessoal qualificado que irá ou não dialogar com as demandas sociais, porém, como os mesmos estão dentro do aparato do Estado burguês, muitas vezes ocorre uma reprodução dos interesses do Estado pelas ações dos técnicos; e também, em contraponto ao Estado, os atores sociais organizados, que fazem pressão para que o processo seja democrático, com participação real e inclusão das demandas sociais na construção dos planejamentos.

No entanto, quanto aos trabalhadores não organizados, esse processo se dá sem nenhum conhecimento de causa, sem o envolvimento, sem ouvir suas demandas, suas ideias. Para isso, é preciso pensar possibilidades de inserir os trabalhadores não organizados no debate e participação da construção de políticas para a cidade. Por meio da formação na Educação Popular, pensamos que este seja o primeiro passo para despertar o interesse dos trabalhadores para o processo de mobilização e envolvimento nos movimentos sociais urbanos na luta pelo direito a cidade.

Tendo em vista essa estratégia do despertar de consciência do processo de exploração da classe trabalhadora, o Projeto Integrar, por meio de suas ações pedagógicas, organiza atividades que venham ao encontro das realidades do cotidiano. Outra atividade de inserção crítica foi na conjuntura da greve dos Professores da Rede Pública Estadual de Santa Catarina em 2015: o Projeto organizou uma aula debate com os trabalhadores grevistas, na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Na ocasião os professores estavam ocupando o hall de entrada da “Casa do Povo”. Interessante destacar que para a maioria dos trabalhadores estudantes era a primeira vez que estavam ocupando esse espaço público.

Segue na figura abaixo (Figura 7) o cartaz de divulgação da aula 'Greve como instrumento de luta', na Assembleia Legislativa com os Professores Grevistas, na qual contou com a participação dos trabalhadores estudantes do Projeto Integrar junto com os professores.

Figura 7 – Cartaz de Divulgação da aula 'Greve como instrumento de luta?'



Fonte: Projeto Integrar, 2015.

Além de termos atividades nos espaços públicos, onde ocorrem as tomadas de decisões, também pensamos em atividades pelo centro urbano da cidade, a fim de problematizar o processo histórico da configuração deste espaço geográfico, no qual muitos trabalhadores estudantes fazem o seu cotidiano, nas idas e vindas, no uso dos serviços públicos e no comércio, mas que não têm um outro olhar sobre a formação das formas e funções, pois

o espaço urbano, assim como o espaço geográfico, é um meio e uma condição para os processos espaciais, para as relações que são estabelecidas e as que se materializam. (PEREIRA e SANTOS, 2015, p. 8)

Segundo Lefebvre (1991) a urbanidade se daria com a maior participação e vivência destes espaços pelo proletariado, porém o que ocorreu no processo histórico da configuração dos centros urbanos foi uma intervenção das elites, que viu no urbano uma ameaça aos seus interesses, pois

como a democracia urbana ameaçava os privilégios da nova classe dominante, esta impediu-a de nascer. Como? Expulsando do centro urbano e da própria cidade o proletariado, destruindo a urbanidade. (LEFEBVRE, 1991, p. 18)

O Projeto Integrar, por meio da Trilha Urbana em Florianópolis/SC (ver Figura 8) proporciona uma reflexão sobre o viver e participar da cidade, mostrando os processos de segregação presentes no centro da cidade de Florianópolis, com a expulsão dos trabalhadores para a periferia da cidade, principalmente nas encostas do Maciço do Morro da Cruz, ou para as áreas periféricas da cidade.

Figura 8 – Trilha Urbana em Florianópolis/SC



Fonte: Projeto Integrar, 2014.

Esse processo de deslocamento das populações dos centros urbanos provoca uma segregação sócio-espacial: as elites ocupando os centros urbanos em seus guetos de riquezas e o proletariado sendo colocado às margens do urbano, tendo que ocupar os territórios periféricos.

Para Lefebvre (1991),

O fenômeno da segregação deve ser analisado segundo os índices e critérios diferentes: ecológicos (favelas, pardieiros, apodrecimento do coração da cidade), formais (deterioração dos signos e significações da cidade, degradação do urbano por deslocação de seus elementos arquitetônicos), sociológicos (níveis de vida e modos de vida, etnias, culturas e subculturas, etc). (LEFEBVRE, 1991, p. 94)

Quando caminhamos pela cidade com um olhar crítico, é possível analisar a cidade e o urbano por uma outra visão; e, desta forma, como coloca o autor acima, entender as variadas formas do processo de segregação pelas quais os trabalhadores estão submetidos, de acordo com os interesses dos centros e grupos de poder dominantes. Assim a vida cotidiana não passa de fragmentos, quando os cidadãos estão condicionados – tal qual a planificação do processo industrial – a viver a

cidade e o urbano de forma fragmentada: trabalho, transporte, moradia, comércio, transporte, trabalho, moradia, e assim sucessivamente. A mobilidade urbana, que possibilita o trabalhador ter acesso à cidade também é uma das temáticas que trazemos para a reflexão dos estudantes. Em parceria com o Movimento Passe Livre – MPL, realizamos uma aula debate sobre a segregação da cidade a partir da mobilidade urbana (ver cartaz de divulgação na Figura 9, abaixo).

Figura 9 – Aula Especial Mobilidade Urbana



Fonte: Projeto Integrar, 2015.

A mobilidade urbana é a possibilidade dos trabalhadores poderem viver a cidade para além do trabalho-casa, poder usufruir das atividades culturais, de lazer, musicais, parques, educacionais. Para Lefebvre (1991), o urbano torna-se uma

obsessão daqueles que vivem na carência, na pobreza, [...] Assim, a integração e a participação são a obsessão dos não participantes, dos não integrados, daqueles que sobrevivem entre os fragmentos da sociedade possível [...] excluídos da cidade, às portas do urbano. (LEFEBVRE, 1991, p. 98-99)

Uma mobilidade urbana pensada para as pessoas e não para o capital, possibilitaria romper com esse processo de exclusão.

Outra forma de conhecer os espaços da cidade são as Trilhas

pelos bairros da cidade, lugares ainda com vegetação, sem muita ocupação ou com ocupação irregular, como podemos refletir na saída de campo para a Praia do Costão do Santinho (ver Figura 10), problematizando a ocupação das praias pelos grandes empreendimentos imobiliários.

Figura 10 – Saída de Campo Praia Costão do Santinho



Fonte: Projeto Integrar, 2015.

Nesta cidade capitalista, os grandes empreendimentos imobiliários, de grande influência nas esferas públicas, se utilizam dos espaços públicos – a praia, neste exemplo – para promover os seus interesses particulares. No lugar da promoção do lazer, a cidade criou os centros de consumo, tornando os cidadãos apenas consumidores, ficando negado à massa de trabalhadores todos os direitos relacionados com o viver e participar da cidade, da urbanidade. No entanto, temos que pensar em formas de avançar na participação da classe trabalhadora dos espaços urbanos, integrando-se ao desenvolvimento social, com a devida distribuição das riquezas produzidas pela classe trabalhadora. Esta apropriação da cidade pelos cidadãos da classe trabalhadora e dos excluídos criará os caminhos para rompermos com a cidade do consumo, da privatização da mesma, dos interesses e privilégios da classe dominante para os interesses do bem comum.

Temos então como objetivos não apenas a inserção de trabalhadores estudantes nas universidades públicas catarinenses, mas pensar uma outra sociedade possível, onde o proletariado possa viver e participar da construção dos espaços urbanos. Por isso, dialogar com as múltiplas realidades do cotidiano dos trabalhadores é se aproximar dos mesmos, para por meio do diálogo poder construir novos caminhos para a apropriação destes espaços urbanos. E, assim, tentar despertar o interesse dos trabalhadores não organizados para que se organizem visando a realização de uma luta coletiva pelo direito à cidade.

Como síntese, podemos colocar o processo formativo do Projeto Integrar com o acesso dos trabalhadores à universidade, a luta pela permanência na mesma, o papel formativo na perspectiva da Educação Popular e a integração do Projeto Integrar, com os trabalhadores estudantes universitários, professores, movimentos sociais e populares, sociedade civil, territórios dos moradores para ação concreta de transformação social, conforme podemos ver na Tabela 10.

Tabela 10 – Processo Formativo do Projeto Integrar

Processo Formativo do Projeto Integrar.			
Processo	Estratégia	Sujeitos	Formação
Integrar	Acesso – Pré-Vestibular	Trabalhadores estudantes	Tomada de consciência
GESTUS	Permanência – Universidade	Trabalhadores estudantes universitários	Tomada de consciência e organização
TransFormar	Formação Continuada	Professores do Projeto Integrar, estudantes GESTUS e educadores populares	Educação popular e ressignificação da prática pedagógica
IntegrAÇÃO	Ação prática nos Territórios	Trabalhadores estudantes. Professores, movimentos sociais e populares e moradores dos territórios	Conscientização, inserção crítica e transformação social

Fonte: Compilação pelo autor, 2016.

Que esse processo formativo do Projeto Integrar seja uma contribuição para a transformação da realidade social opressora, de concentração e exploração da classe trabalhadora. Que seja para a formação do homem novo, como dizia Paulo Freire (2015a), “não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2015a, p. 60).

5 – ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo problematizaremos os achados da pesquisa, que se realizou nos anos de 2014 e 2015, com os trabalhadores estudantes do curso pré-vestibular do Projeto Integrar, com as turmas de extensivos e semiextensivos. Traçaremos seu perfil socioeconômico, seus conhecimentos prévios e os conhecimentos produzidos ao longo do percurso formativo com as aulas no Projeto.

5.1 – PERFIL DOS TRABALHADORES ESTUDANTES DO PROJETO INTEGRAR 2014 – 2015

Para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de buscar conhecer o perfil dos trabalhadores estudantes do Projeto Integrar nos anos de 2014 e 2015, utilizamos a pesquisa quantitativa, na análise dos dados descritos pelos estudantes no momento da inscrição no Projeto Integrar.

O Projeto Integrar realizou suas atividades pedagógicas nos anos de 2014 e 2015 nas dependências da escola pública estadual Instituto Estadual de Educação – IEE, contabilizando a entrada de 210 estudantes para o ano de 2014 e 218 para o ano de 2015, subdivididos em três turmas no 1º semestre de aproximadamente 40 estudantes cada. Já no 2º semestre ocorre um agrupamento dessas 3 turmas em apenas 1 turma de extensivo, e há a entrada de 2 novas turmas de semiextensivos.

Todos os trabalhadores estudantes do Projeto Integrar passam por um processo de seleção por meio de inscrição on-line no sítio web do Projeto Integrar, no primeiro momento. Posteriormente passam por um processo de entrevistas presenciais com a entrega de documentos a fim de comprovar sua situação socioeconômica (renda) e a unidade escolar de conclusão do ensino médio (público). Estes são dois dos critérios estabelecidos pelo Projeto para atingir o perfil do estudante desejado. Os outros critérios que são avaliados no processo de seleção pelas bancas de professores do Projeto Integrar na etapa das entrevistas, e que tem um caráter de inclusão no Projeto, correspondem a agregar os estudantes negros, indígenas, transgêneros, da Educação de Jovens e Adultos, imigrantes, em situação de rua e aqueles envolvidos em movimentos sociais, populares, sindicais, associações, partidos políticos e/ou grêmios estudantis.

Após a seleção dos inscritos pelas bancas de entrevistas, os estudantes são recepcionados por toda a equipe do Projeto Integrar em uma aula inaugural, na qual são acolhidos e acolhidas, com uma

intervenção teatral dos professores e estudantes do Projeto dos anos anteriores, trazendo como temática o conhecimento científico socialmente produzido e a imaginação, a criatividade. Também são explicadas todas as regras da escola (IEE) e as regras do Projeto Integrar, bem como os direitos dos estudantes, como o meio passe estudantil, para os moradores de Florianópolis. Na Figura 11 podemos observar uma aula inaugural do Projeto Integrar em 2016 no auditório da Assembléia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), com a participação dos novos trabalhadores estudantes do extensivo e a equipe de educadores do Projeto.

Figura 11 – Aula Inaugural do Projeto Integrar 2016⁷⁴



Fonte: INTEGRAR, 2016. Arquivo do autor, 2016.

Consideramos trabalhadores estudantes, pois

em geral, são alunos já inseridos no mercado de trabalho ou que nele ainda esperam ingressar; que não visam apenas a certificação para manter sua situação profissional, mas esperam chegar [...] à universidade, a fim de ascender social e profissionalmente. (JARDILINO e ARAÚJO,

⁷⁴ A professora presente na aula inaugural, Ticiane Caldas, foi estudante do Projeto Integrar em 2012, ingressando na Universidade do Estado de Santa Catarina em 2013 no curso de História, participa da GESTUS desde 2013, foi coordenadora da GESTUS na gestão 2014-2015 e atualmente é professora do Projeto Integrar compondo a equipe de História e Ciências Humanas.

2014, p. 164)

Na Figura 12 é possível visualizar uma das turmas de extensivo do Projeto Integrar, nas dependências do IEE, no ano de 2014.

Figura 12 – Trabalhadores estudantes do Projeto Integrar 2014



Fonte: Arquivo do autor, 2014.

Ao longo do ano, no decorrer das aulas e no processo de ensino aprendizagem com os trabalhadores estudantes, nas suas mais dinâmicas formas de concretizar seus objetivos escolares, tivemos algumas desistências, situação sempre presente quando se trabalha com a modalidade da EJA, aqui pré-vestibular, com objetivo de inserção desses trabalhadores estudantes nas universidades públicas, sendo que os estudantes participam de forma voluntária, por sua própria força de vontade de aprender, pois não há a obrigação legal.

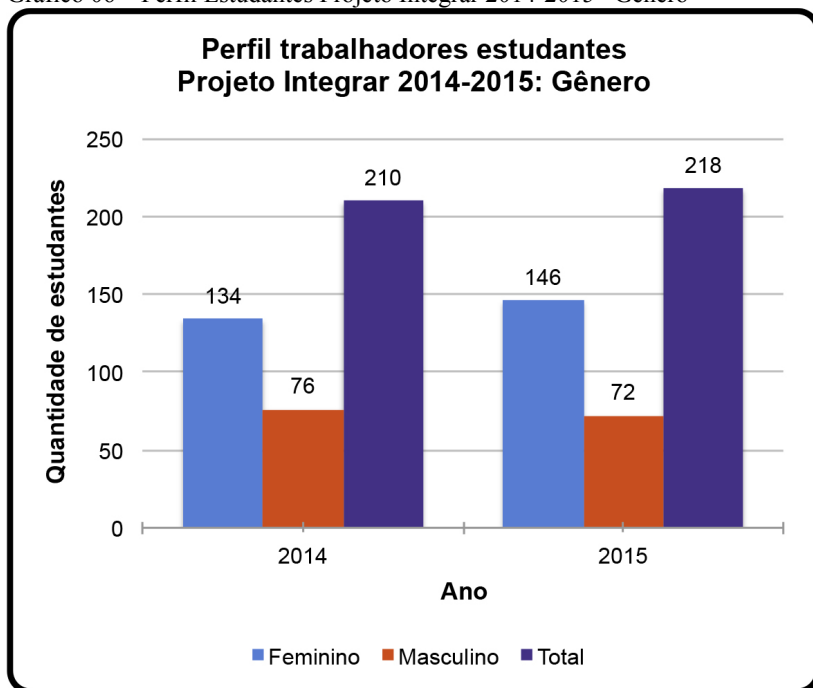
Ao final do 1º Semestre de aulas de 2014, com a participação dos nossos estudantes nos vestibulares de inverno (UDESC), tivemos a aprovação de 6% deles, ou seja, cerca de 8 estudantes, nos cursos de Geografia, Engenharia Mecatrônica, Administração, Educação Física, Fisioterapia, Economia, História e Química.

Ao entrarmos no 2º semestre, em todos os anos, o Projeto Integrar, faz um rearranjo das turmas, agrupando os estudantes dos extensivos em apenas uma turma de extensivo, para a entrada de novos estudantes, pois realizamos novo processo de seleção para entrada de novos estudantes

em duas turmas de Semiextensivos.

Segundo os dados levantados a partir das fichas de inscrições dos estudantes, na composição de três turmas de extensivos, com 125 estudantes que frequentaram o Projeto de Educação Comunitária Integrar no ano de 2014, somados aos 85 novos estudantes, nas novas duas turmas de semiextensivos em 2014, chegamos a um total de 210 estudantes para o ano de 2014. De acordo com os dados levantados em 2015, o perfil dos estudantes do Projeto Integrar, em um recorte de gênero, tem um total de 218 estudantes na soma das três turmas do extensivo (133 estudantes), com as duas turmas de semiextensivos com 85 estudantes que ingressaram no Projeto de Educação Comunitária Integrar no ano de 2015, conforme podemos observar no Gráfico 6.

Gráfico 06 – Perfil Estudantes Projeto Integrar 2014-2015– Gênero



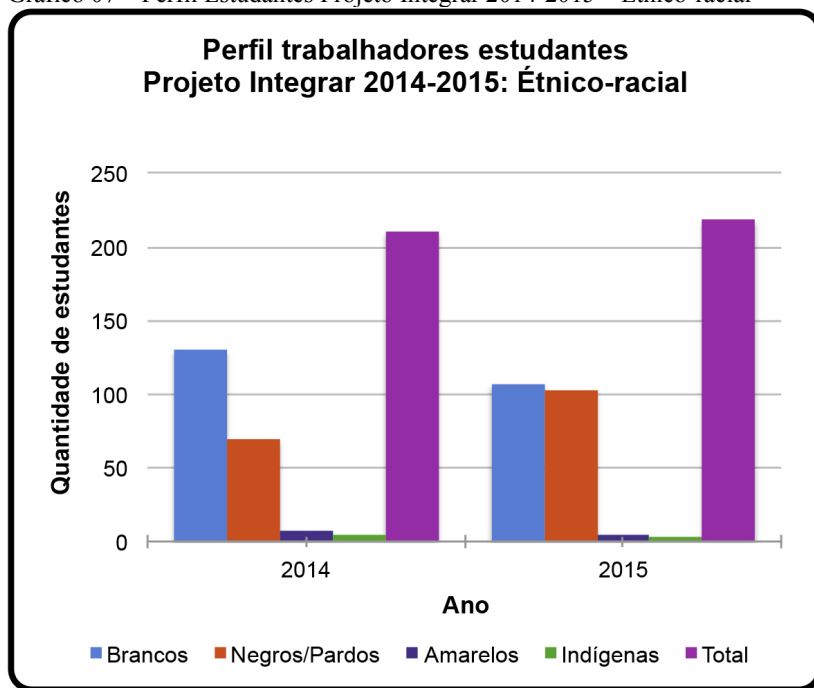
Fonte: Fichas de Inscrições Integrar, 2014-2015.

Quanto ao perfil por gênero, o gráfico configura-se da seguinte forma: a maior parte dos estudantes (134) do sexo feminino (64%), já do sexo masculino 76 estudantes (36%), e 0% trans. Em 2015, apresentou

para o recorte de gênero 146 estudantes do sexo feminino (67%) e 72 estudantes do sexo masculino (33%), e novamente com 0% para transgênero⁷⁵, conforme podemos visualizar no Gráfico 06.

De acordo com a configuração étnico-racial, o perfil dos trabalhadores estudantes do Projeto Integrar no ano de 2014 apresentou 62% dos estudantes autodeclarados brancos (130 do total). Os autodeclarados negros e pardos –portanto, dentro das políticas de cotas raciais – são 33% dos estudantes (69 do total), apenas 4 estudantes indígenas (2%), e 3% autodeclarados amarelos (7 do total), conforme podemos ver no gráfico 07.

Gráfico 07 – Perfil Estudantes Projeto Integrar 2014-2015 – Étnico-racial



Fonte: Fichas de Inscrições Integrar, 2014-2015.

⁷⁵ No ano de 2016, por meio de uma articulação com a ADEH (Associação de Direitos Humanos com foco na sexualidade), o Projeto Integrar conseguiu a inscrição de um estudante trans (pessoas trans são aquelas travestis e transexuais). Esse gênero está muito invisibilizado e ainda excluído em nossa sociedade, por isso a importância em estabelecer parcerias e oportunizar vagas para os estudantes trans.

Neste ano de 2014 ainda não foi possível atingir em maior proporção os estudantes negros e negras. A estratégia pensada e adotada em 2014 para ampliar esse número foi uma divulgação mais intensa nos territórios do Maciço do Morro da Cruz.

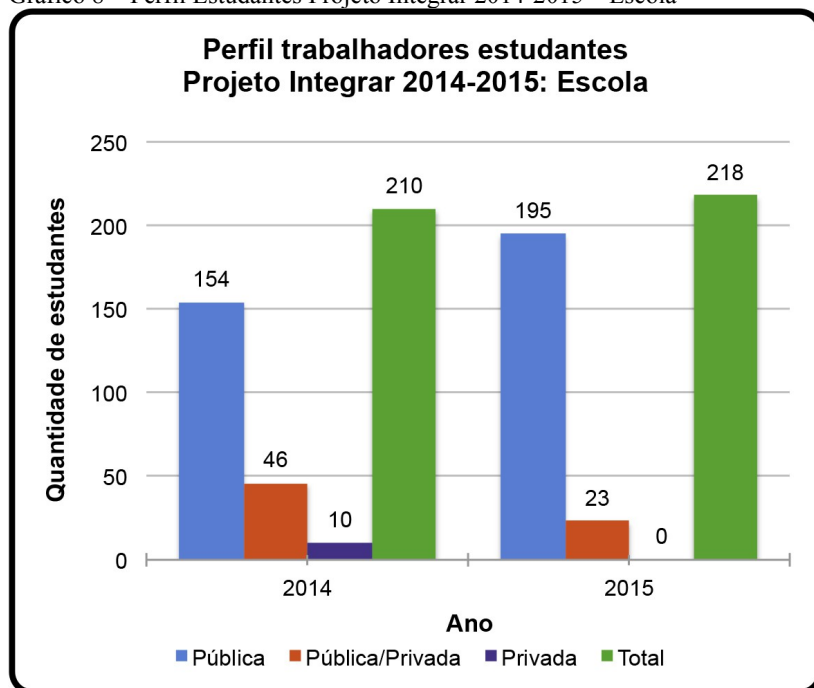
De acordo com a configuração étnico-racial para o ano de 2015 (ver Gráfico 07), temos 49% (107 do total) dos estudantes autodeclarados brancos. Os estudantes autodeclarados negros e pardos – portanto, dentro das políticas de cotas raciais – chegaram a 47% dos estudantes (103 do total), apenas 3 estudantes autodeclarados indígenas (1%) e 5 autodeclarados amarelos (2%). Nesta perspectiva étnico-racial, podemos perceber um avanço, com um incremento de 14% no número de estudantes autodeclarados negros e pardos, isso devido a um processo de aproximação dos movimentos sociais, principalmente o MNU (Movimento Negro Unificado de Santa Catarina), que trabalha nos territórios do Maciço do Morro da Cruz e por isso consegue maior capilaridade entre seus moradores, tornando mais efetivo o envolvimento com os moradores e, por conseguinte, maior participação desses no Projeto Integrar. Essa parceria aconteceu por intermédio de uma articulação entre uma estudante do Projeto (atualmente educadora popular de Ciências Sociais) e o MNU, do qual a mesma participa como militante da causa negra. No entanto, ainda temos que avançar com essas articulações e parcerias para avançarmos ainda mais, a fim de garantir maior número possível dos estudantes negros, negras e pardos desses territórios, inserindo-os dentro das universidades públicas.

Com relação à escolaridade, o Projeto busca estudantes com o perfil das Políticas de Ações Afirmativas, as quais priorizam aqueles com a formação no ensino básico público, e nesse aspecto o Projeto Integrar tem conseguido atingir seu público-alvo, pois a grande maioria estudou em escolas públicas. Vejamos: para o ano de 2014 (ver Gráfico 8), foram 154 estudantes ou 74% que estudaram em escola pública; já os estudantes de escola particular contabilizam apenas 10 ou 5%. Temos também 22% ou 46 estudantes que estudaram em ambos os sistemas (escolas públicas e particulares), muitos com bolsas de 50% ou integral, e outros por terem feito a Educação de Jovens e Adultos no antigo Sistema Supletivo – e, no entanto, segundo os critérios das políticas de cotas, estão fora do perfil para acessar as universidades públicas por esse sistema.

Entendemos ser de suma importância nesse diagnóstico o conhecimento, por parte dos docentes, da origem escolar de nossos trabalhadores estudantes, a fim de sabermos a bagagem de

aprendizagem dos mesmos. De acordo com IDEB 2011 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, para o ensino médio a nota média nacional ficou em torno de 3,7 dentro das escolas públicas brasileiras. Em Santa Catarina a média não foi muito diferente da média nacional, pois a nota média ficou em torno de 4,3. Tendo conhecimento da realidade escolar dos estudantes de escolas públicas no Brasil e em Santa Catarina, o professor tem que buscar trabalhar os conteúdos de forma a resgatar conceitos básicos, a partir dos conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes, para assim ir se aprofundando nos conteúdos, sempre com uma metodologia que venha de encontro com os trabalhadores estudantes, para que com essas estratégias metodológicas, que dialoguem com a realidade dos estudantes, os mesmos podem ampliar seus conceitos, buscando no processo de ensino-aprendizagem garantias de apropriação de novas categorias de análise da sua realidade.

Gráfico 8 – Perfil Estudantes Projeto Integrar 2014-2015 – Escola



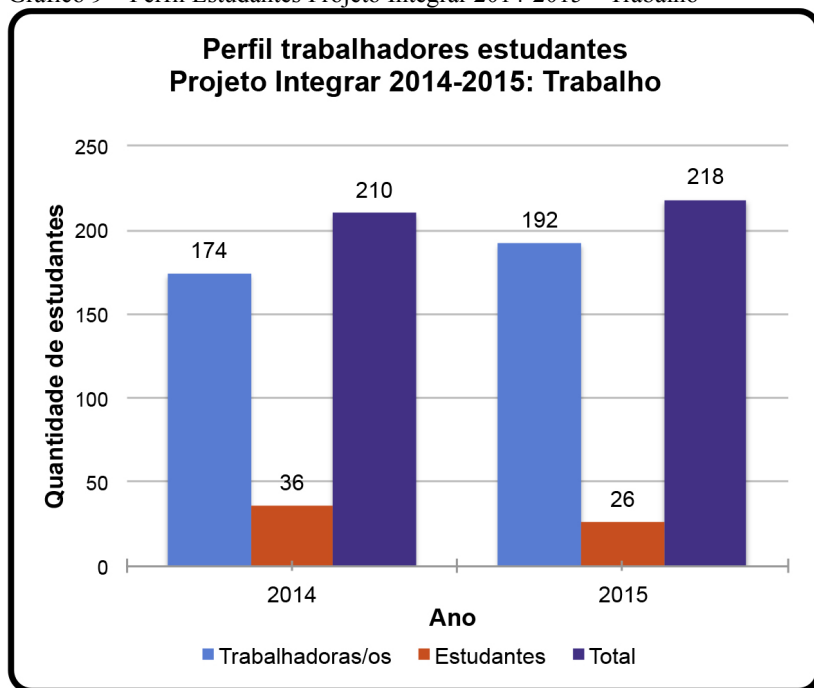
Fonte: Fichas de Inscrições Integrar, 2014-2015.

Com relação à escolaridade, no ano de 2015 (ver Gráfico 8) no

Projeto Integrar amplia-se a participação de estudantes que cursaram a educação básica integralmente na escola pública, um aumento de 16% com relação ao ano de 2014. Os estudantes de escolas públicas representam 195 estudantes ou 89%. Não tivemos estudantes de escola particular, pois não é nosso público-alvo. Tivemos estudantes que estudaram em ambos os sistemas (escolas públicas e particulares, muitos com bolsas): foram 23 estudantes ou 11% do total, no entanto – só reforçando, esses estudantes, segundo os critérios das políticas de cotas, estão fora do perfil de acesso às universidades públicas pelo sistema de cotas.

Com relação à situação de trabalho, o perfil dos estudantes do Projeto Integrar 2014-2015, pode ser visualizado no Gráfico 9,

Gráfico 9 – Perfil Estudantes Projeto Integrar 2014-2015 – Trabalho



Fonte: Fichas de Inscrições Integrar, 2014.

Para o ano de 2014, está composto por 83% de trabalhadores estudantes (174), os quais se subdividem em três categorias: aqueles com maior estabilidade, trabalhadores com carteira assinada, 53% dos

trabalhadores estudantes (93); aqueles autônomos/informais (15% - 26 trabalhadores estudantes); e aqueles que estão desempregados no momento das inscrições e do processo de seleção para o ingresso no Projeto Integrar 2014, sendo que essa situação pode variar, pois os estudantes relataram que estão em busca de um trabalho, esses são 55 trabalhadores estudantes ou 32%. Complementando a situação do mundo do trabalho, temos 17% de estudantes (36) que nunca trabalharam.

Desta realidade do mundo do trabalho, nossos trabalhadores estudantes em 2014 apresentaram em sua maioria (173) ou 82% uma renda de até 3 (três) salários-mínimos (R\$ 2.172,00), sendo que um salário-mínimo em 2014 correspondia a R\$ 724,00.

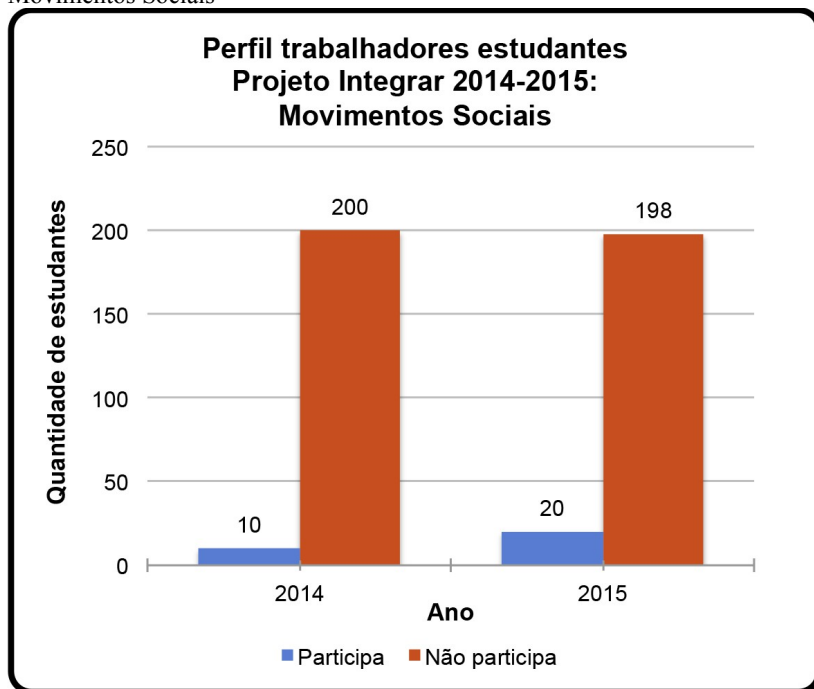
Com relação à situação de trabalho, o perfil dos estudantes do Projeto Integrar 2015 (ver Gráfico 9), está composto por 88% de trabalhadores estudantes (192), os quais se subdividem em três categorias: aqueles com maior estabilidade, trabalhadores com carteira assinada (46%) ou 88 trabalhadores estudantes; aqueles autônomos/informais são 17% ou 33 trabalhadores estudantes; e aqueles que estão desempregados no momento das inscrições e do processo de seleção para o ingresso no Projeto Integrar 2015, sendo que essa situação pode variar, pois os trabalhadores estudantes, assim como os do extensivo/semiextensivo de 2014, relataram que estão em busca de um trabalho – esses são cerca de 37% ou 71 trabalhadores estudantes. Complementando a situação do mundo do trabalho, temos 18% de estudantes que nunca trabalharam (26), sendo que esse índice diminuiu em 5% com relação às turmas de 2014. Isso mostra o esforço de ampliarmos no perfil dos estudantes do Projeto Integrar, os trabalhadores e os filhos e filhas dos trabalhadores.

Desta realidade do mundo do trabalho em 2015, nossos trabalhadores estudantes apresentam-se em sua maioria (90% ou 198 trabalhadores estudantes) com uma renda de até três salários-mínimos (R\$ 2.364,00), sendo que um salário-mínimo em 2015 correspondia a R\$ 788,00.

De acordo com o critério que busca saber sobre envolvimento em movimentos sociais e/ou populares, associações, grêmios estudantis, partidos políticos, sindicatos ou movimento religioso, temos um percentual baixo de participação dos trabalhadores estudantes do Projeto Integrar, tanto no ano de 2014 como em 2015. Como podemos ver no Gráfico 10, para o ano de 2014 foram 10 trabalhadores estudantes (5%) que participam ou já participaram de movimentos sociais, em 2015

foram 20 trabalhadores estudantes (9%).

Gráfico 10 – Perfil Estudantes Projeto Integrar 2014-2015 – Participação em Movimentos Sociais



Fonte: Fichas de Inscrições Integrar, 2014-2015.

Tendo em vista os dados do perfil socioeconômico dos estudantes do Projeto Integrar em 2014 e 2015, para dar conta do processo de ensino-aprendizagem, podemos caracterizá-lo como sendo predominantemente de mulheres, trabalhadoras, com renda até três salários-mínimos, estudantes de escola pública, branca, com pouca experiência em organização e movimentos sociais, populares ou comunitários.

Desta forma, como estratégia metodológica, busca-se trazer os conhecimentos prévios das trabalhadoras estudantes que têm uma vivência no mundo do trabalho e podem contribuir com o debate e construção do conhecimento em sala de aula.

5.2 - CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE GEOGRAFIA DOS INGRESSANTES NO PROJETO INTEGRAR

No processo de ensino aprendizagem, principalmente para o público da modalidade EJA, temos encontrado discursos que não reconhecem e valorizam os conhecimentos dos trabalhadores estudantes. Muitos professores não conhecem a realidade dos sujeitos da EJA, que é de fundamental importância para a prática didática.

Para Laffin os sujeitos da EJA são:

Jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, na sua maioria oriundos dos segmentos populares, que trazem uma história de vivências de desigualdades sociais perante o mundo e a escola. Alunos que precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo (2012, p. 223).

Segundo os estudos de Márcia Resende, o pensamento predominante nos idos da década de 1980 se mantém, de certa forma, até os dias de hoje: “considera-se que para os alunos das classes trabalhadoras é supérfluo o aprendizado das disciplinas humanas. Na vida prática eles não teriam necessidade dela” (1986, p. 17). Devemos refletir que o processo de construção do conhecimento tem se dado apenas para aqueles com acesso aos bancos universitários, ficando aos trabalhadores apenas a venda da força de trabalho e, portanto sem a necessidade de instrumentalizá-los com conhecimentos que fazem pensar e intervir no cotidiano.

Neste sentido, a Geografia serve apenas para a reprodução da sociedade e a manutenção das desigualdades sociais, segundo a autora:

Uma geografia assim concebida leva-nos fatalmente a considerar o aluno, em especial aquele oriundo das classes populares como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história – um ser que não trabalha, não produz a riqueza neste momento histórico e neste espaço geográfico determinado. O aluno não participa do espaço geográfico que ele estuda. Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (aluno) está inserido, na natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se

perde e a geografia torna-se alheia para ele. (RESENDE, 1986, p 19-20)

Para romper com esse paradigma, onde o saber geográfico está distante do mundo real – e, assim, não fazendo sentido para o trabalhador estudante –, devemos levar em consideração que é de fundamental importância conhecer a realidade do sujeito estudante, tendo um diagnóstico do perfil deste trabalhador/trabalhadora que estuda, conforme pudemos observar no capítulo anterior.

Tendo essa compreensão, o processo de ensinar a Geografia se caracteriza em um movimento que vem sendo debatido por muitos educadores na perspectiva de romper com as velhas práticas de ensino aprendizagem de Geografia. Como afirma Borges Neto, em sua dissertação de mestrado na UFU (Universidade Federal de Uberlândia), “a decisão de ensinar a Geografia relacionando conteúdo e realidade pode representar uma oportunidade de renovação nos processos de ensino e aprendizagem” (2008, p. 45).

Para Lopes e Pontuschka (2015), os professores de Geografia devem dominar o conhecimento pedagógico geográfico, ou seja, dominar para além dos conteúdos específicos da disciplina geografia, os saberes da prática docente, o que lhe fará dialogar com as múltiplas realidades apresentadas em uma sala de aula da EJA.

O processo pedagógico com o estudante da EJA deve se dar de forma diferenciada, pois os estudantes trabalhadores apresentam ritmos de aprendizagem e saberes da vivência distintos. Assim,

uma das particularidades do trabalho com a EJA [...] é essa flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com esses diferentes ritmos de aprendizagem e com essas diferenças de apropriação do conhecimento. (LAFFIN, 2012, p. 220)

Por isso, propomos para o ensino de Geografia a realidade trazida a partir dos conhecimentos prévios que os estudantes da EJA apresentam, servindo de ponto de partida para o debate dos conteúdos geográficos programáticos. Reafirmamos que a compreensão da realidade escolar que envolve o perfil dos estudantes da EJA, a comunidade/lugar que a escola se encontra, a situação socioeconômica dos estudantes/comunidade e as condições de acesso às políticas públicas são formas de fazermos os conteúdos de Geografia e das

demais disciplinas se aproximarem do mundo real das nossas trabalhadoras estudantes e, com isso, fazer sentido o processo de aprendizagem.

Quando os estudantes conseguem se apropriar dos conteúdos e refletir sobre as práticas vividas no espaço geográfico, conseguimos avançar na construção de conhecimentos que fazem sentido para os trabalhadores estudantes. Com os conceitos geográficos apropriados, sua visão de mundo se amplia, proporcionando ao estudante desenvolver relações e compreender os reais interesses ligados à transformação do espaço geográfico.

Porém, não é esta a realidade que encontramos com nossos estudantes ingressantes no Projeto Integrar em 2014-2015. Quando fomos a campo e entrevistamos nossos novos trabalhadores estudantes, por meio de um questionário semiestruturado, tornou-se possível observar que os conteúdos e conhecimentos geográficos trazidos por eles não problematizam a realidade, o cotidiano vivido do espaço geográfico. Por meio dos relatos, percebemos que a grande maioria tem lembrança de uma geografia tradicional, com conteúdos fragmentados. Também constatamos que são poucos os estudantes que conseguiram relacionar os conteúdos geográficos com as suas vivências. A maioria ainda está alheia aos conteúdos geográficos com significados para sua vida, como problematizou a professora Márcia Resende (1986). Essa professora, no final da década de 1980, observou em sua pesquisa junto aos estudantes trabalhadores, que “nota-se, por quase todos os depoimentos que continuamos a trabalhar em sala de aula com a geografia mais tradicional possível, com uma geografia [...] positivista”. (RESENDE, 1986, p. 25).

No Projeto Integrar nos anos de 2014 e 2015 essa mesma realidade ainda perdura, pois no diagnóstico dos conhecimentos geográficos prévios dos estudantes trabalhadores ingressantes, suas entrevistas indicam que se mantém, em grande parte das escolas de ensino fundamental e médio uma concepção geográfica tradicional, positivista. Entendemos por Geografia tradicional positivista aquela que “fala das técnicas e dos instrumentos de trabalho, porém não do processo social de produção, fala de fenômenos humanos, mas nunca de relações de trabalho”. (RESENDE, 1986, p. 26)

Foram realizadas entrevistas com 89 estudantes trabalhadores em 2014, e 85 entrevistas em 2015, sendo os participantes aqueles que estavam presentes no dia letivo do projeto de ciências humanas, com as aulas sempre nas sextas-feiras, e que apresentou uma ausência de 36

estudantes em 2014, e 35 estudantes em 2015. Portanto, 71% do total de estudantes participaram da pesquisa em 2014, e 70,8% em 2015. Destes participantes da pesquisa, quando questionados sobre o processo de ensino aprendizagem no processo formativo do ensino fundamental e médio, 22 estudantes ou 25% dos estudantes responderam, em 2014, que tiveram pouco aprendizado com as aulas de Geografia e não conseguiram descrever nenhum conteúdo visto e/ou apreendido, já no ano de 2015 foram 20 estudantes ou 17%, que relataram não lembrar dos conteúdos vistos ou aprendidos no seu percurso escolar, na Educação Básica. Podemos observar que esses estudantes passaram oito anos no ensino fundamental II e 3 anos no Ensino Médio estudando Geografia sem se apropriar de conteúdos significativos para seu cotidiano.

Entre os demais estudantes, 71% responderam, em 2014, e 80% em 2015, que os conhecimentos vistos e/ou apreendidos de Geografia na educação básica foram de forma fragmentada. Para exemplificar, destacamos os conteúdos de seis estudantes⁷⁶ que destacaram o que lembravam da Geografia escolar:

Para Frans: “Relevos, IBGE, divisão continental, pangeia, climas, vegetação, fenômenos naturais,”

Segundo Carlos – esse estudante ainda relata a forma como era seus estudos: “Estudo superficial, com pouca aprendizagem e muita ‘decoreba’”.

De acordo com Luiz – “Acredita ter tido acesso a todo conteúdo da Geografia;”

Para Maria – “Estudo de planetas, placas tectônicas, bacias hidrográficas, fenômenos da natureza;”

Segundo Eliane – “Não aprendeu o básico da Geografia nem o que geralmente é cobrado para os vestibulares;”

De acordo com Pedra – “Hidrografia, relevo, geopolítica, cartografia, geografia crítica, fuso horário, clima, conhecimentos em geral”.

Aqui trouxemos o relato de apenas seis dos 164 estudantes que responderam a questão com conteúdos fragmentados, apenas citando os conteúdos, o maior número de ocorrências foi o conteúdo Relevo, com 65 referências, por outro lado o conteúdo de geomorfologia teve apenas 3 referências. Podemos perceber que os estudantes, nos seus processos

⁷⁶ Os nomes dos estudantes usados nesta dissertação são fictícios.

formativos, viram e/ou aprenderam sobre as técnicas e os instrumentos do conhecimento geográfico, como clima, relevo, latitudes e longitudes, porém, não conseguem avançar para as relações do processo social de produção da nossa sociedade, tampouco compreender as relações sociais e seus significados políticos, econômicos e ideológicos – e, assim, as transformações do espaço geográfico, que não se dão ao acaso.

Também é perceptível o ensino bancário e enciclopédico, com conteúdos aprendidos e/ou vistos de forma separados, sem haver a devida relação e compreensão de processos de ensino. Esse ensino enciclopédico faz com que os estudantes saibam vários conteúdos, porém, de nada adianta se esses conteúdos não fizerem os estudantes compreender o espaço geográfico vivido e se perceberem como agentes de transformação do próprio espaço. Esse método de ensinar, que é pouco percebido pelo professor reprodutor do livro didático em sala de aula, “despreza ou mesmo deliberadamente oculta o papel central, decisivo, do trabalho social na construção do espaço geográfico” (RESENDE, 1986, p. 26).

Como salientou Martins (2004) em seus estudos sobre os livros didáticos no ensino médio, os mesmos “ênfatizam a prática de exercícios repetitivos de assinalar a resposta certa, deixando de abordar questões que orientam o aluno a se posicionar em relação ao assunto trabalhado” (MARTINS, 2004, p. 6). E, desta forma, materializa-se a reprodução dos conteúdos, sem nenhum tipo de reflexão, sem a apropriação e desenvolvimento de conhecimento.

Somado a esses fatores, temos ainda estudantes que na educação básica, fundamental e no ensino médio

mostram-se desinteressados pelos conteúdos trabalhados pela geografia escolar, tendo dificuldades em perceber a importância do conhecimento geográfico em seu dia a dia. [...] Mostram que em diversas circunstâncias, a atividade docente em geografia tem sido cativa de práticas não reflexivas e estereotipadas, distantes e, por isso mesmo, incapazes de responder à realidade. (LOPES, 2009, p. 1-2)

Quanto aos 4% (4 estudantes em 2014), e 2,5 % (3 estudantes em 2015), que não responderam apenas conteúdos, os mesmos destacaram que no ensino de Geografia estudaram a sua realidade, seu cotidiano e, por isso, com sentido/significado no processo formativo:

Para estudante Katia – “Estudo que marcou foi segregação racial”;

De acordo com estudante Heloisy – “Segregação racial, apartheid, geopolítica”;

Segundo estudante Gabriela – “Índices demográficos, geopolítica, atualidades, urbanização, fuso horário”;

Para estudante Vera - “meio ambiente, os fenômenos da atualidade”;

Segundo estudante Rosa - “os tipos de solo, e a erosão causada pelos homens”;

Para estudante Julia - “movimento da Terra, tectonismo e os processos de formação”.

Destacamos os temas da segregação racial, atualidades, erosão e ação do homem, e os processos de formação, por entendermos que vai para além dos conteúdos programáticos dos livros didáticos, que necessariamente incide sobre o que ocorre no cotidiano, e por isso, é trazido para a sala de aula para dialogar com as vivências diárias dos estudantes. Para Resende (1986, p. 41) “é preciso ensinar uma geografia que considere o homem como sujeito e não como objeto do processo histórico”. Para isso, os conteúdos têm que necessariamente dialogar com as múltiplas realidades do trabalhador estudante e da trabalhadora estudante. Portanto, para o professor de Geografia dar conta de estar preparado para a prática didática, além da formação dos referenciais teóricos e metodológicos da sua ciência, o mesmo deve estar atualizado, atento aos acontecimentos que o mundo globalizado provoca na ordenação, transformação do espaço geográfico.

Se garantirmos a formação desse cidadão no sentido pleno da palavra, conseguimos atingir o objetivo do ensinar Geografia, formar cidadãos, autônomos e sujeitos históricos construtores da sua própria história. Pois, segundo Lopes (2009) “o conhecimento geográfico permite, de fato, uma leitura dinâmica do mundo e fornece, reiteramos aqui, instrumentos para nele agir”. (p. 2, grifo nosso)

Porém, faz-se necessário um novo paradigma na formação docente, a fim de garantirmos esse processo formativo, ou seja, de um estudante crítico e participativo. Para isso,

no ato docente – neste caso em geografia – o conhecimento geográfico e de ciências afins, os conhecimentos pedagógicos gerais e os

conhecimentos do contexto da ação educativa se mesclam e dão origem ao conhecimento pedagógico geográfico. (LOPES e PONTUSCHTKA, 2011, p. 95, grifo nosso)

E, dessa forma, conseguimos avançar na estratégia pedagógica “com o intuito de proporcionar práticas de educação geográficas significativas” (LOPES e PONTUSCHTKA, 2011, p. 95) para a formação dos trabalhadores estudantes da EJA, pois os conhecimentos estão em constante estado de elaboração e reflexão. Conseguindo também, segundo os autores, a ampliação da profissionalização da docência geográfica.

Vale destacar os significados dos conceitos trazidos pelos autores para que o docente da geografia consiga dialogar com as múltiplas realidades dos sujeitos da EJA. O conhecimento disciplinar geográfico relaciona-se aos principais conceitos e temas disciplinares e seu propósito no currículo escolar. Quanto aos conhecimentos pedagógicos, estes envolvem os conhecimentos da ciência da educação. E o conhecimento do contexto da ação educativa refere-se à compreensão do contexto sociogeográfico da realidade dos estudantes, de suas vivências e experiências.

Com isso, temos então um processo de ensino aprendizagem que rompe com as práticas enciclopédicas, estanques, conteudistas. Buscamos desenvolver uma prática que instrumentalize os estudantes com categorias que os faça ver o mundo, ter novos olhares sobre o espaço geográfico vivido, compreender as múltiplas relações que estão presentes em todos os conteúdos geográficos na produção do espaço geográfico. “Este método, isto sim, por resgatar a lógica da produção social do espaço, por estudar o modo como o espaço se organiza e não sua aparência fragmentária, abre caminho para uma outra geografia”. (RESENDE, 1986, p. 31)

Apresentaremos no subcapítulo a seguir um pouco, das referências dos trabalhadores estudantes, do que vem sendo desenvolvido, dentro do Projeto Integrar, na formação dos mesmos.

5.3 – O ENSINO DA GEOGRAFIA NA VISÃO DOS ESTUDANTES

Neste subcapítulo descreveremos uma reflexão das análises dos questionários referentes à etapa da análise de conteúdo, quando analisamos os resultados sistematizados com a identificação de dez eixos, subdivididos em duas categorias: 1 – metodologia das aulas de

Geografia no Projeto Integrar, com 5 eixos: a interdisciplinaridade, o processo dialógico, as saídas de campo, a contextualização e aulas diferenciadas (este último eixo de análise se deu, pois os estudantes tinham a liberdade de escrever sobre como eram as aulas e a maioria descreveu que as aulas eram diferentes, no entanto, sem descrever em que aspecto elas eram diferentes); 2 – processo formativo das aulas de Geografia no Projeto Integrar, com 5 eixos: formação para o vestibular, formação para a vida, para a compreensão da realidade social, tomada de consciência e conscientização.

Na Tabela 11 abaixo podemos identificar a quantidade de referências que os trabalhadores estudantes fizeram para cada eixo:

Tabela 11 – Referências dos questionários por eixos

Referências dos questionários por eixo	
Eixo	Quantidade de Referências
1 - Metodologia do ensino de Geografia	117
1.1 – Aulas Diferentes	42
1.2 – Dialógico	40
1.3 – Contextualização	17
1.4 – Interdisciplinaridade	14
1.5 – Saída de Campo	04
2 – Processo Formativo Geográfico	159
2.1 – Tomada de Consciência	60
2.2 – Compreensão da Realidade Social	50
2.3 – Formação para a vida	27
2.4 – Conscientização	14
2.5 – Formação para o vestibular	08

Fonte: Compilação dos questionários pelo autor, 2014-2015.

A partir dos eixos apresentados na Tabela 11, acima, nas próximas linhas traremos as ideias das trabalhadoras estudantes⁷⁷, apresentando dentre as várias referências que fizeram, aquelas em que o pesquisador achou mais relevante apresentar, sendo que as entrevistas tiveram um caráter anônimo, desta forma, os trabalhadores estudantes serão numerados, para facilitar a sistematização com a identificação nos questionários. Começaremos nossas análises pela metodologia do ensino

⁷⁷ Reforçando que os nomes utilizados são fictícios, guardando a proporção de representatividade por gênero nas salas de aula do Projeto Integrar (70% mulheres e 30% homens).

de Geografia no Projeto Integrar.

5.3.1 – Metodologia:

- **Interdisciplinaridade**

A proposta do Projeto Integrar, principalmente com as disciplinas da área das Ciências Humanas, em trabalhar de forma interdisciplinar e por temáticas, fez aumentar a integração dos conteúdos disciplinares, fazendo o trabalhador estudante compreender o processo como um todo. As referências feitas pelos trabalhadores estudantes à interdisciplinaridade mostra que estamos seguindo um caminho que busca cada vez mais trabalhar os conteúdos no seu todo e, desta forma, ampliar o processo de aprendizagem dos trabalhadores estudantes. Pois

a interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o Mundo. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 145)

Isso é possível ao lermos nas referências feitas pelos estudantes: para o estudante Renato

a metodologia dialoga com os outros conhecimentos

Pois para a estudante Camila

a maneira proposta junto com disciplinas de História, Sociologia enriquece o conhecimento.

A estudante Nubia destaca ainda que

a mistura das disciplinas de História e Geografia foi algo diferente e que funcionou muito bem.

A estudante Greise complementa

misturar Geografia com História, foi genial, me

fez juntar as informações, ligar os pontos, o modo como eles nos integram ao projeto, na aula e na matéria, eles de um jeito nos faz aprender com vontade.

Ligar os pontos, como descreve a estudante Greise, faz compreender as razões dos fatos e acontecimentos ao longo do processo histórico, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete,

os jovens nem sempre fazem articulações quando os conteúdos escolares são tratados de forma estanque. [assim] a escola deveria propiciar certa interligação entre os conteúdos para a compreensão de determinada realidade que não é fragmentada, mas preñhe de relações, e os projetos interdisciplinares auxiliariam na compreensão desta realidade complexa e contraditória. (2007, p. 148).

A estudante Cris expressa essa ideia quando descreve que é

muito interessante a forma com que introduzem outras matérias junto [pois] nada é por acaso, tudo vem de uma história, daí a interação de matérias.

Garantindo assim um maior aprendizado, como coloca o estudante Rodolfo, as aulas são

dinâmicas, ao mesmo tempo que discute sobre certo assunto, pega conexões de outras matérias para ajudar no aprendizado, possibilitando maior integração turma-professor.

Com isso, ainda para Rodolfo

abordagem do conteúdo tornou o aprendizado sem muitas decorebas e linkando com outras matérias, fazendo com que a aprendizagem se tornasse mais amplo e articulado.

O estudante Renan mostra-nos a importância da interdisciplinaridade para o processo de aprendizagem, quando diz que

aprendi não só conteúdos exclusivamente da geografia, como também a relação deles com outras matérias, acontecimentos históricos e atuais.

A estudante Anna Laura segue na mesma direção, opinando que é

uma forma mais prática e palpável de se entender o sistema atual, e o histórico que ocorreu até se chegar nele.

A estudante Rosangela traz novas informações sobre as aulas, quando descreve que as mesmas

faz com que as informações fiquem claras, onde todos os fatos são ligados, e professores com opiniões diferentes na mesma sala, dando uma única aula desperta o interesse.

O estudante Guilherme E. apresenta a mesma opinião:

muitos professores ao mesmo tempo, cada um com um ponto de vista diferente, e isso nos faz aprender.

Já a estudante Juliana problematiza a metodologia, descrevendo que as

aulas interdisciplinares, eu acho complexo colocar num grupo, ou seja, classificar o conteúdo.

Entendemos que no início é difícil tanto para os professores, no processo de planejamento e articulação dos conteúdos, como para os estudantes, pois estão acostumados com os conteúdos disciplinares sem nenhuma conexão. Mas ao longo do processo, com a prática docente e a participação dos trabalhadores estudantes nas aulas, a metodologia se torna um facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Também é importante destacar: para os professores que participam de um planejamento interdisciplinar o domínio do seu campo disciplinar é fundamental, pois no momento das reuniões de preparação das temáticas os professores do Projeto das Ciências Humanas tiveram dificuldades em fechar as temáticas, contemplando todas as disciplinas, por isso, é imprescindível o domínio do seu campo disciplinar. A

Geografia, por exemplo, apresentou dificuldades maiores em fazer as integrações com a parte física dos seus conteúdos. Porém, na medida em que vamos aprimorando a experiência, o processo fica mais tranquilo de integrar todos os conteúdos. Estamos em constante processo de formação, além do que

um projeto interdisciplinar não pode ser um objeto pronto como se fora um pacote com determinações apriorísticas, sem contar com a participação de pesquisadores e professores em um trabalho conjunto em todas as etapas desde sua idealização. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 149).

Assim, o Projeto Integrar ainda tem pela frente o desafio de envolver mais professores neste processo interdisciplinar e integrar todos os campos do conhecimento, não apenas as Ciências Humanas. Podemos destacar também que as aulas compostas por mais de um professor, dialogando, debatendo, expondo diferentes opiniões sobre os temas, proporcionam uma maior facilidade para a aprendizagem, como destacaram alguns estudantes, mas isso só é possível com as reuniões de planejamento, com os planos de aula preparados por ambos os professores, e interação em sala de aula, com respeito às falas e opiniões divergentes – assim, aparecem o diferente, o semelhante, a confiança, o envolvimento e o compromisso responsável.

- **Saída de campo:**

As saídas de campo, por mais que sejam práticas que mobilizem os estudantes, foram as que tiveram menos referências por parte dos trabalhadores estudantes. As saídas de campo são feitas ou à noite, no período das aulas, ou no domingo, quando os trabalhadores não estão em horário de trabalho. A adesão às saídas de estudos fica em torno de 30% dos estudantes, essa pode ser – uma hipótese – pela baixa referência à atividade dentro do Projeto Integrar. Também é uma atividade que tem baixa participação dos professores do Projeto Integrar, geralmente os professores de Geografia e História se fazem presentes, e raramente os de Física, Biologia e Filosofia.

Dos poucos relatos que aparecem sobre a saída de campo podemos destacar a estudante Maria Luíza, que descreve a importância da

saída de campo para poder visualizar melhor os aspectos como rochas, sedimentos, isso bem interessante que se destacou, coisa que na escola não teríamos isso.

O estudante Luã destaca as

trilhas, com a identificação das paisagens e locais históricos.

A estudante Mariana afirma que

as saídas de campo ajudaram a compreender a matéria com mais facilidade.

E o estudante Orlando salienta que as

saídas de campo tornam a abordagem mais dinâmica, e facilita a absorção do conteúdo, pois exemplos práticos são utilizados.

A importância das saídas de campo para o ensino de Geografia é imensurável, pois dialoga com os conteúdos programáticos e com as múltiplas realidades dos trabalhadores estudantes. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete,

ver uma paisagem qualquer que seja do lugar em que o aluno mora ou outra, fora do espaço de vivência, pode suscitar interrogações que, com o suporte do professor, ajudarão a revelar e mostrar o que existe por trás do que se vê ou do que se ouve. (2007, p. 174).

Esse processo de ir a campo é um processo de descoberta do lugar de vivência, seja urbano ou rural. São vários os relatos dos trabalhadores estudantes que se encantam com as trilhas da Ilha de Santa Catarina, as quais estão conhecendo, mesmo estando há um longo tempo morando na ilha, ou ainda os moradores de São José, Biguaçu e Palhoça, que não conheciam muitas das praias da Ilha onde o Projeto Integrar realizou trilhas, como Costão do Santinho Moçambique, Naufragados, Barra da Lagoa e Praia Mole. Mesmo na trilha urbana, na subida do Maciço do Morro da Cruz, pela estrada que dá acesso aos canais de

televisão, estudantes ficam surpresos com a arquitetura e qualidade das casas no morro. Esse processo de ir a campo pode aguçar a reflexão das desigualdades sociais, da segregação socioespacial do território da cidade, entre outros temas, e assim, produzir conhecimento a partir do conhecimento da realidade social. “Mesmo elementos da paisagem original podem ser desvelados por meio das pedras, dos riachos, dos nomes das ruas, praças e córregos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 182), como acontece quando realizamos a trilha urbana pelo centro histórico de Florianópolis/SC.

Para a realização das saídas de campo se faz necessário um planejamento e a criação de um roteiro de atividades ao longo do campo e “em sala de aula, são discutidas as razões pelas quais se escolheu o roteiro, e dá-se início ao planejamento do trabalho de campo” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 177). Para a Geografia é fundamental no roteiro do campo materiais como mapas e plantas do local a ser visitado, como mapa geológico da Ilha de Santa Catarina, utilizado nas trilhas.

Penso que estamos sendo falhos neste planejamento e na integração das demais disciplinas nas atividades pedagógicas de campo. Em nossas formações, não trabalhamos essa temática, em destacar a importância do campo para o processo de ensino-aprendizagem dos trabalhadores estudantes, além de oportunizar uma vivência diferente daquela que os trabalhadores estão acostumados a ter como atividade educacional.

- **Contextualização**

A contextualização dos fatos, os acontecimentos, da realidade social da cidade, faz parte das estratégias de aula adotadas pelo Projeto Integrar, pois com essa contextualização os conteúdos passam a ter significado e sentido para a vida dos trabalhadores estudantes. Para Castrogiovanni (2013, p. 36) “um conhecimento pertinente é aquele que provoca a contextualização do mundo no qual interagimos, que reúne e globaliza as diferentes leituras da vida que é autoproduzida constantemente”. Neste sentido, Cavalcanti descreve que:

Na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. [E] é preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o

saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar). (2005, p. 68)

Assim, no ensino de Geografia, contextualizar os conteúdos com as realidades cotidianas dos trabalhadores a partir do local é uma das formas de fazer com que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Para Callai (2009, p. 84) estudar o local é fundamental, “pois ao mesmo tempo em que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos”. Com isso, estudar de forma contextualizada faz desvendar a realidade na qual os trabalhadores estudantes estão inseridos, pois entendemos que em uma educação transformadora os mesmos são os sujeitos do processo de ensino, e esses sujeitos “trazem impresso consigo um texto, que evoca o próprio lugar, que é dinâmico e se (re)cria numa complexa trama de encontros e desencontros: a vida” (CASTROGIOVANNI, 2013, p. 38).

Sobre o processo das aulas serem de forma contextualizada temos algumas referências destacadas pelos estudantes nos questionários, vejamos: a estudante Bianca destaca que as aulas no Projeto Integrar

abordam assuntos do cotidiano e sempre relacionando os fatos com interesses obscuros. É a saída do senso comum, amplia as possibilidades de enfrentar as desigualdades sociais.

O estudante Douglas afirma que

é importante ter essa visão geral do mundo, não só as questões rotineiras de espaço em si, mas as economias; por que o sistema funciona de tal forma?

Podemos perceber que quando os conteúdos dialogam com as realidades cotidianas dos estudantes os mesmos participam do processo de ensino e aprendem mais, como destacou o estudante Pedro:

quando nos sentimos integrados com o assunto torna-se mais fácil o seu entendimento.

Ideia esta reforçada pela estudante Jacqueline:

a metodologia do Projeto Integrar nos faz pensar sobre os assuntos abordados e problematizá-los com um conhecimento mais humanizado.

A estudante Bianca R. relata a realidade quando diz que

o que é passado para nós vai além dos livros e do que se estuda, se ensina a vida real.

A estudante Tainara apresenta que entendeu melhor as relações econômicas:

entendi melhor como funciona a economia brasileira e como vários fatores influenciam perante qualquer decisão de um país ou no panorama global. Consigo entender os processos históricos, tanto climáticos como políticos, pois é o resultado da sociedade hoje.

A estudante Horrana destaca os processos:

aprendi muito sobre os contextos atuais, como globalização e fatos históricos, os processos da Geografia Física desde o início da via láctea, enfim, na Geografia é preciso entender os processos.

Assim, “o ensino deve ser considerado a partir do significado de ciência, da relação entre a escola e a vida, do currículo escolar e o movimento social, da relação conhecimento com o conteúdo e o cotidiano” (CASTROGIOVANNI, 2013, p. 38). Desta relação do cotidiano com os conteúdos, o ensino de Geografia contribui com a ampliação da visão de mundo dos trabalhadores estudantes, como descreve o estudante Pedro:

no Integrar, a Geografia é mais contextualizada, pois nos aproxima dos fatos, nos faz contestar. As aulas não se resumem a rochas, tipos de solos, vão além, contribuem para mudar nossa forma de ver o mundo, mudam o ponto de vista.

A estudante Jocelene também destaca o quanto aprendeu sobre o seu cotidiano quando o ensino se dá de forma contextualizada, descrevendo que os

conteúdos integrados e relacionados com o

cotidiano nos fazem ter uma proximidade do material estudado. Sendo assim, temas aplicados à nossa volta nos fazem ver de maneira clara e lógica o que nunca aprendemos de fato.

Assim, com as contextualizações, uma outra visão dos fatos possibilita aos trabalhadores estudantes maior compreensão do que é vinculado pelos meios de comunicação hegemônicos, como descreveu o estudante Nathan:

entendi de forma clara os conteúdos, temas abordados nos diversos meios de comunicação.

A estudante Juliana reafirma essa ideia, destacando:

forma problematizadora com que é passado o conhecimento, não só passar o que está escrito nos livros, sempre indo além do que era transmitido pelos meios de comunicação manipuladores.

Os relatos destes trabalhadores estudantes sobre este item de análise, a contextualização, mostra que o esforço da equipe de Ciências Humanas – e o ensino de Geografia dentro deste processo – tem conseguido avançar em uma educação que faça sentido para a vida dos trabalhadores estudantes. Apesar de ainda não acontecer a contextualização em todas as disciplinas do Projeto Integrar, com essa experiência é possível ver que os demais conteúdos podem sim ter sentido na vida dos estudantes. E aqueles conteúdos aos quais não se dá sentido mostram uma ineficácia para a formação do ser humano.

• **Dialógico**

Um dos itens que mais se destacou pelos estudantes é a forma dialógica como as aulas se dão, numa relação professor trabalhador estudante de igual para igual, com a abertura para o debate das ideias, e ouvir o diferente. Como afirma Paulo Freire (2015b) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e isso se dá quando os mesmos não precisam de autorização para fazer uso da fala, mas são sujeitos das aulas e, portanto, falam suas experiências, colocam suas ideias, marcam seus posicionamentos. Paulo Freire nos questiona constantemente:

por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações [...] (FREIRE, 2015b, p. 31-32).

Trazer essa experiência dos trabalhadores estudantes sobre o seu cotidiano possibilita a vontade dos mesmos participarem da aula, pois são sujeitos com conhecimentos e os mesmos devem ser socializados também. No início do processo, na fase de conhecimento da turma, os trabalhadores estudantes são mais tímidos, expondo pouco as suas idéias; no entanto, quando percebem outros falando, contando suas experiências, torna-se um processo dialógico, com a participação efetiva de todos e todas em sala de aula, debatendo os conteúdos, as realidades, desconstruindo e construindo conhecimentos, para melhor compreender a realidade social. Freire (2015b) enfatiza, assim, que devemos buscar uma “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela” (FREIRE, 2015b, p, 59).

A estudante Michele observa que nas aulas de forma dialógica um ponto importante foi

não ter medo de tirar as dúvidas

E ainda acrescenta que

não tem comparação, é outro ensino, podemos interagir livremente com os professores, nos ensinaram a pensar de formas diferentes e a questionar muitas das coisas que nos falam.

A estudante Aline B. coloca que a aula

é mais aberta e é a relação aluno e professor que facilita a aprendizagem.

O processo de aprendizagem também se dá, pois são ouvidas as diferentes opiniões das estudantes, como salienta o estudante Célio,

o método de ensino é ótimo, permite discussões. Não é somente uma palestra onde todos somente escutam. Aqui temos opiniões e elas são ouvidas.

E, desta forma, como destaca a estudante Natacha,

as discussões em sala permitem uma teia de conhecimento muito boa.

Pois, segundo a estudante,

a geografia do Integrar é lecionada de uma forma que eu nunca tinha tido o prazer de contemplar. A dinâmica das aulas e a forma como os professores nos convidam para a discussão são ótimas.

Uma das possibilidades de o ensino ser mais democrático e participativo é ouvindo os estudantes, como salienta a estudante Luciana B.:

a maneira bem aberta de se comunicar e ouvir o aluno.

A estudante Nubia reforça essa idéia, pois

o fato de termos liberdade para pensar e falar nas aulas contribui muito para um melhor aprendizado

Como afirma Freire (2015b), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2015b, p. 133). O estudante Lindomar entende que, nesta relação dialógica,

o diálogo, nesta forma de ensino, nos faz protagonistas de debates, defensores de ideias.

Tivemos estudantes que destacaram no processo dialógico das aulas a presença constante de debates: o estudante Rafael K. destaca que

os debates fugiram do convencional e deixaram as aulas mais interessantes.

O estudante Vitor também destaca o debate, descrevendo que

as aulas são debatidas, não é só o professor que

fala, são todos os alunos que falam e acaba sendo um método bom de ensino.

O que a estudante Nicolle emenda:

as aulas são dinâmicas, convidam o aluno para o debate, não apenas decorando.

O estudante Wendel reafirma que com os debates

podemos ter trocas de ideias, saber coisas que até então julgávamos certas.

A estudante Fernanda G. mostra que

é importante abrir esse espaço para nós estudantes, pois deixamos nossa timidez e expressamos nosso ponto de vista.

• Aulas Diferentes

Esse item de análise, aulas diferentes, agrupa todas as referências das estudantes que não identificaram nenhuma metodologia em específico analisada acima, mas que mostra que as aulas em algum aspecto não eram iguais as que geralmente estavam habituados a ter, principalmente na Educação Básica. Obtivemos um número expressivo de referências aos diversos modos das aulas de Geografia no Projeto Integrar. Podemos destacar algumas escritas das estudantes: a estudante Daiane descreve que

a forma como os temas são abordados ficavam evidentes e muito esclarecidos, de tal maneira que aguçavam a curiosidade, prolongando a aula para além das salas de aula, buscando acabar com o incógnito do sistema e da mídia.

A importante reflexão trazida pela estudante Daiane mostra que os debates em sala de aula proporcionaram reflexões e investigações para além das aulas. Isso mostra o processo de aprendizagem das trabalhadoras estudantes do Projeto Integrar.

As aulas do Integrar também servem para motivar os trabalhadores estudantes a continuarem em seus estudos até o percurso

final, na realização das provas dos concursos vestibulares. Como relata a estudante Luciana F., a aula no Integrar é

muito motivadora, porque nos traz os conteúdos acadêmicos de uma forma a estimular a sua aplicação real prática para nossas vidas.

No início do percurso sempre há o estranhamento, pois são novas metodologias, interdisciplinares, com participação de mais de um professor em sala de aula, com debates, participação dos movimentos sociais, mas que no decorrer do percurso vai se tornando o dia a dia das aulas. A estudante Juliana coloca que

a princípio achei estranho, já que estava bitolado do ensino passado na escola comum. Mas no decorrer do curso, percebi que os conhecimentos adquiridos nas aulas eram tão sólidos e compreensíveis que não esquecia, ou seja, havia construção de conhecimento, não só vomitar a informação.

Geralmente ocorre uma comparação entre as aulas de Geografia no Projeto Integrar e aquelas da Escola Pública, como relata a estudante Ticiane:

nunca tive aulas de Geografia iguais as que tenho aqui no Integrar. Com essas aulas aprendi a gostar da matéria, me trouxe uma visão muito diferente da Geografia que foi me passada no ensino médio em escola pública.

A estudante Thyaty aponta que aprendeu

sobre política, um assunto que não me interessava, mas que comecei a prestar atenção.

A estudante Maria Luíza mostra que

na escola nos passam uma visão específica do que é a Geografia: estudar relevo, clima, entre outros. Já aqui no Projeto é uma visão mais ampla, aprendendo de geopolítica, desigualdades, umas coisas bem interessantes.

Para a estudante Luciana F. as aulas são interessantes

porque o professor não segue uma linha de pensamento formatada e padronizada como há nas escolas tradicionais, o que prejudica o senso crítico dos alunos.

Essa também é a ideia do estudante Julio, que salienta que o

ensino é mais dinâmico, que traz pontos de vista distintos dos colégios de ensino médio e que preza pelo entendimento do aluno acerca do conteúdo, não somente decorar para uma avaliação qualquer.

Tanto que o estudante Diego enfatiza:

o método não é gravar, e sim, entender a matéria, e tudo isso relacionando com a nossa realidade.

É muito importante para o Projeto Integrar quando os trabalhadores estudantes compreendem que o processo de ensino-aprendizagem pode se dar de várias maneiras e que o objetivo final não é simplesmente o vestibular, mas sim, um Projeto de Educação tem como princípio a formação do ser humano integral. No relato da estudante Greise podemos identificar essa ideia do Projeto Integrar:

o Integrar tem um método ótimo de ensinar, ele integra o aluno na matéria, nos põe no meio dos acontecimentos, das atualidades e informações. Não é algo do tipo para gravar ou memorizar, os professores fazem com que tenhamos vontade de estudar para ter conhecimento e não apenas saber a matéria para passar no vestibular.

No entanto, temos estudantes que apenas se preocupam com matérias e conteúdos para o vestibular – não lhes agrada muito os debates. Uma das hipóteses de não aparecerem críticas aos debates pode ser porque esses estudantes evadem do Projeto e procuram outros cursos de pré-vestibular que atendam a sua demanda. Outros estudantes, como a estudante Jocelene, já pensam que

aqui nos modificamos. Aprendemos o funcionamento da Geografia Física e Política, da

interação e não apenas tópicos decorebas como no ensino tradicional.

Para a estudante Silvia:

vai além do conteúdo tradicional programático de massificação e engessamento do ensino/aprendizado, rompendo com o método tradicional e facilitando a assimilação.

Alguns estudantes também destacaram que a Geografia que os mesmos tiveram se diferencia da Geografia no Projeto Integrar, como mostra a estudante Débora T.:

aprendi que Geografia não se resume apenas em mapas, mas vai além disso, ensinando sobre a sociedade como um todo, como se organiza e vive. A Geografia vem com o estudo dos porquês? o porque de uma sociedade viver onde vive, morar onde mora e por que está lá, mostrando que existe uma Geografia de prática.

O estudante Lindomar descreve que

o método de ensino tem nos proporcionado diferentes visões de assuntos dos quais víamos apenas um lado da moeda. Os conteúdos têm nos deixado um gosto de quero mais, isso nos instiga a cada vez mais querer saber, estar por dentro do assunto.

O ensino de Geografia, juntamente com as demais disciplinas do projeto das Ciências Humanas, tem a preocupação de mostrar e trabalhar a partir das realidades sociais. Isso aparece na referência da estudante Rosangela, quando descreve que o ensino de Geografia

abrange todo um meio social pouco explorado no ensino médio.

Da mesma forma pensa o estudante Bruno F.:

é nítido que sua metodologia é baseada em uma pedagogia crítica, na qual existe o potencial para a transformação.

Como relata a estudante Aline M.,

além de aprender sobre os mesmos assuntos, embora abordados de uma maneira singular, fez com que eu, como agente dessa sociedade, enxergasse o todo e não indivíduos isolados.

Assim, temos garantida a produção de conhecimento, com a aprendizagem dos conteúdos, mesmo configurando-se como um pré-vestibular, a preocupação está mais voltada à formação do ser humano integral, como destacou em seu questionário a estudante Ana Cristina:

o modo de ensino puxa todos, ou quase todos os assuntos, sem a correria dos cursinhos normais; o que torna a aula incrivelmente melhor.

Segundo a estudante May:

tive a maioria das aulas em forma de memorização de conteúdos e não aprendi questionar o que estava aprendendo e nem a sociedade a qual estou inserida.

5.3.2 - Processo Formativo Geográfico:

- **Formação para o vestibular**

Alguns poucos estudantes fizeram referência à formação a partir do ensino de Geografia, limitando apenas a responder as questões dos vestibulares, entendendo que esse era o melhor resultado do processo de ensino aprendizagem. É certo que quando os estudantes entram em um pré-vestibular a sua preocupação é passar no concurso vestibular, no entanto, existem outras possibilidades de adquirir esses conteúdos, e destacam que os mesmos poderão ainda ser úteis para a sua formação dentro da universidade. Porém, esse processo também depende da abertura dos estudantes para o novo, o que, para alguns, não é possível. Alguns relatos dos estudantes que enfatizaram a formação dos conteúdos do ensino de Geografia para lhes garantir a aprovação no vestibular: a estudante Gerli destacou que

as aulas são ótimas, pois a aplicação de exercícios

é realizada, tornando mais fácil a fixação dos conteúdos.

O oposto do que os demais estudantes relataram, que as aulas eram importantes justamente por não haver essa fixação de conteúdos, e sim, aprendizagem.

Segundo o estudante Vitor, o mesmo se considera

um aluno com bastante conhecimento, sabendo de assuntos que não conhecia, aprendendo mais a cada aula que foi passada e pronto para fazer o vestibular.

Ainda, segundo a estudante Débora F., as aulas

saem dos padrões da escola, que faz você apenas decorar.

No entanto, mantém sua ideia de que com a memorização dos conteúdos é mais eficaz para a aprovação no vestibular, afirmando que

apesar de ser necessária a decoreba para o vestibular.

Ideia da qual discordamos e buscamos não praticar no Projeto Integrar. A estudante Carina segue na mesma linha de pensamento, quando diz que

além de abordar os assuntos que irão ajudar a passar no vestibular, também ensinou sobre como melhorar a sociedade.

A estudante Romeine confirma que os

temas são sempre muito importantes para as provas do vestibular.

Já o estudante Carlos foi mais enfático em sua análise das aulas de Geografia dentro do projeto de Ciências Humanas, relatando que

eles levaram muito para o aspecto sociológico e a Geografia física ficou de lado. Sobre os conteúdos que caem na prova não tivemos resoluções de

provas da UDESC e UFSC. Em algumas aulas perdiam o foco da aula, o foco que era o conteúdo da prova.

A estudante Anna Laura também acredita

que faltaram exercícios na frente das vegetações, climas, biomas.

Para a estudante Cris, estudante do semiextensivo, com o percurso formativo mais curto, destaca que sentiu

um pouco de carência em alguns conteúdos, pela falta de tempo talvez.

- **Formação para a vida**

Neste item, a análise desenvolvida baseia-se nas referências dos trabalhadores estudantes quanto à formação no Projeto Integrar, a partir das aulas de Geografia, destacando o processo formativo para a vida, portanto, os debates pensados e praticados nas aulas do projeto de Ciências Humanas proporcionam não apenas conhecimentos para a realização das provas dos concursos vestibulares, mais vão além, propiciando uma formação ideológica sobre o processo de constituição do ser humano e suas relações com as realidades. Para o educador Paulo Freire (2015b) “é reacionária a afirmação segundo o qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com os debates ideológicos que a nada levam” (FREIRE, 2015b, p. 99).

Essa visão reacionária que Paulo Freire descreve acontece muito nos cursos pré-vestibulares, aplicando o modelo da escola bancária, priorizando a aplicação de conteúdos, com foco exclusivamente na realização de uma prova de vestibular. No Projeto Integrar, buscamos ir além desta visão limitada de educação e formação do ser humano, pensamos que os processos formativos podem criar as condições de pensarmos uma outra sociedade, mais igualitária. Assim, Freire (2015b) descreve que

o operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania, que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política e favor da recriação da sociedade

injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (FREIRE, 2015b, p. 99-100).

Por isso, buscamos fazer o debate ideológico no Projeto Integrar para que os trabalhadores estudantes possam refletir sobre as possibilidades de fazer a luta política e construir junto aos outros movimentos uma cidade mais democrática e justa. No entanto, para os educadores novos, esse processo ainda não está dado. Segundo Vasconcelos (2015),

um dos primeiros dilemas que vêm a tona para quem começa a participar de um pré-vestibular popular é a tensão entre ensino para o vestibular e o ENEM, ou seja, o treinamento para a realizar a prova e a construção da consciência crítica por meio da discussão de temas que não necessariamente caem no vestibular. (VASCONCELOS, 2015, p. 381).

Trazemos aqui algumas referências dos trabalhadores estudantes acerca da contribuição do ensino de Geografia para a sua formação. Segundo a estudante Greise:

o Integrar nos traz informações, os professores transmitem seu conhecimento e nos preparam para a vida.

No Projeto Integrar a diversidade de estudantes, trabalhadores, mulheres negras, transgêneros, de gerações diferentes propicia a troca de experiências de vida diferentes, como destacou a estudante Ivanilde, é possível

aprender que somos pessoas diferentes, histórias e tempos diferentes, que o respeito a elas é essencial para a vida, que elas existem e é preciso saber disso, respeitando.

A estudante Mariana coloca a questão da valorização da natureza:

aprendi muita coisa, que devemos valorizar muito a natureza e que nem sempre damos o valor que ela merece.

A estudante Sofia reforça essa ideia quando diz que o ensino

foi e é importante para mim, pois descobri coisas novas. Agora eu sei como cuidar do nosso ambiente.

Para o estudante Jonny no ensino de Geografia destacam-se

aspectos físicos econômicos, atuais, por que nos trazem muito conhecimento interessante e importante a nossa vida.

Para a estudante Alice o ensino,

fez com que eu voltasse para a realidade, mostrando culturas, povos e costumes dos quais não faziam parte do meu cotidiano.

Ainda a estudante Aryane analisa

que o Projeto acrescentou muito nos meus conhecimentos, permitiu que novas ideias fossem vistas.

O estudante Rodolfo observa que

no decorrer do ano, pude aprender sobre os mecanismos do sistema capitalista, descobri culturas dos povos que vivem no mesmo continente que o nosso e pude aprimorar minha opinião, assim, acabando com a ideia construída pela mídia.

Pois segundo a estudante Silvia

a semente do questionamento foi plantada, do nunca se acomodar e entender que a Geografia é resultado de ações em conjunto, tanto da natureza como humanas.

Isso tudo porque, de acordo com o estudante Diego,

o ensino vai além da matéria, muitas coisas que aprendi levarei para a vida.

Também aparece como referência a importância da apropriação da linguagem cartográfica, como apontou o estudante José:

eu aprendi um pouco mais sobre os climas e como interpretar os mapas.

Em nossas práticas dentro do Projeto Integrar buscamos incentivar o espírito solidário e a coletividade, para que haja ajuda mútua entre os trabalhadores estudantes na construção do conhecimento, como demonstra a estudante Brenda sobre o ensino de Geografia:

foi importante em vários aspectos, mas principalmente em ser alguém melhor, ser mais solidário e lutar pelo que eu quero.

E às vezes as aulas de Geografia tornam-se tão significativas para o estudante que o mesmo muda a opção de curso que gostaria de fazer na universidade, como foi o caso da estudante Adriély: o ensino de Geografia

foi importantíssimo em todos os aspectos, e inclusive mudei minha opinião de curso, de Biologia para Geografia graças a maneira de ensinar que encontrei aqui.

Para a estudante Bianca,

o fato do Projeto ser de educação comunitária, por si só já se trata de um ato de subversão ao sistema, a essa lógica imposta, bem como a renovação da esperança por um futuro melhor para nós, trabalhadores.

E a estudante Cintia acredita

que apenas com o estudo e aprendizado poderemos mudar nossa sociedade [e acrescenta que] sempre pensou que deveria honrar a oportunidade que me foi oferecida pelo pessoal do Projeto, uma oportunidade que teve grande importância em minha vida.

Essas afirmações mostram que o ensino no Projeto Integrar vai para além do vestibular, como descreve a estudante Eugênia:

considero um aprendizado de conscientização, muito rico, que me trouxe conhecimento que vão além do vestibular.

E no relato da estudante Jéssica:

essa experiência muda a vida de qualquer um, amplia o conhecimento não só no universo mas também no convívio com as pessoas.

• **Compreensão da Realidade Social**

Neste item analisaremos como o ensino de Geografia permite uma maior compreensão da realidade social vivida pelos estudantes. Este item está diretamente ligado com a estratégia metodológica de contextualização dos fatos sociais e, por isso, teve um alto número de referências por parte dos trabalhadores estudantes em suas respostas nos questionários. Quando se trata de estudar as realidades sociais “é importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam [...]” (GIROUX, 1992, p. 22), como estar sempre atentos aos acontecimentos dos movimentos e projetos desenvolvidos pelo poder público e/ou pelo poder econômico, *na e para a cidade*.

Propiciar essa vivência com os trabalhadores estudantes torna o processo de ensino aprendizado mais significativo para os mesmos, como exemplo, a participação do Projeto Integrar em uma aula debate com os professores grevistas da rede estadual de educação, indo até a Assembleia Legislativa, onde os docentes estavam acampados, ouvindo suas reivindicações e debates da educação pública e os processos de luta dos professores. Pois como afirma Gadotti (2014) em seu prefácio à obra de Paulo Freire *Educação e Mudança*, “enquanto os grandes debates, os seminários revolucionários permanecerem dentro da escola, cada vez mais isolada dos problemas reais e longe das decisões políticas, não existirá uma educação libertadora” (GADOTTI, 2014, p. 11). Pois para Jinkings (2008, p. 12) “educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”.

Para isso, é preciso uma compreensão da realidade social, que por

meio do ensino de Geografia se desenvolve com um olhar espacial, como propõe Callai (2009): “o olhar espacial é o modo de fazer geografia, é como devemos estudar a realidade. Uma realidade que tenha a ver com a vida dos alunos” (CALLAI, 2009, p. 94), e ainda

o olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões (CALLAI, 2009, p. 94).

Assim, de acordo com a estudante Bianca, o ensino de Geografia foi

importante para que possamos fazer as relações entre nossas realidades e outras realidades pelo mundo, entender processos de colonização, industrialização e principalmente as relações opressoras de trabalho.

O estudante Guilherme C. ainda destaca que foi possível compreender

como foram criadas as classes trabalhadoras e os feitos dos trabalhadores.

Fazendo referência à conquista dos direitos trabalhistas, possivelmente, para a estudante Luciane é possível

entender as mídias brasileiras, a máfia das corrupções, entender a história do petróleo para o Brasil e os outros países do mundo.

Cabe a Geografia fazer o estudo e a interpretação deste espaço geográfico, o qual foi se configurando ao longo do processo de construção da própria sociedade – de acordo com Callai (2009, p. 94) “se existe uma materialização física da vida, concretizada no espaço, cabe-nos na geografia fazer o estudo e interpretação desta realidade, a partir da análise espacial, sem ficar na aparência”. É preciso ir à essência das questões.

Com isso, conseguimos um ensino com criticidade, entendendo a essência dos fatos e acontecimentos. Como afirma a estudante Tainara, o

ensino de Geografia proporcionou

sempre um olhar crítico, [pois] para cada acontecimento existe uma justificativa. Não é decorar mapas e rios, e sim aprender os processos e como funcionam, de uma maneira clara e objetiva.

Com isso, como relata o estudante Guilherme C.,

o aprendizado me fez enxergar questão social e cultural do país aonde vivo, um olhar mais amplo e observador.

O estudante Douglas destaca a compreensão da

desigualdade socioeconômica, [pois foi] muito importante ter essa noção de certa forma um abuso econômico, e para reagirmos de forma diferente.

Quando se busca problematizar a realidade, pensamos em trazer as realidades dos excluídos, daqueles que não têm suas histórias e experiências contadas nos livros de História e Geografia e, portanto, não são trabalhados em sala de aula; trazer os temas marginais é uma forma de compreender uma outra realidade, pois uma greve de trabalhadores vista pelos meios de comunicação hegemônicos ou pelos próprios trabalhadores é bem diferente, como também o debate, sempre realizado no Projeto Integrar, sobre o racismo, sempre feito com a participação dos membros do Movimento Negro Unificado de Santa Catarina. Segundo a estudante Maia foi possível ter

acesso a novos textos, outra parte da realidade que sofre e nunca é vista.

Como foi o caso da Ocupação Amarildo⁷⁸, tema de nossas aulas, e que foi destacada pela estudante Sofia:

os temas abordados, como o caso dos Amarildos, segregação racial, da poluição entre outros. E com esses temas tivemos vários debates, assim cada

⁷⁸ Ocupação urbana de uma área de especulação imobiliária as margens da rodovia SC 401.

um pode dar sua opinião.

Para o estudante Rodolfo

o ensino de Geografia do Integrar possibilitou um ampliamto (*sic*) da minha mente, fazendo com que eu reparasse em coisas que estavam ao meu redor e eu não prestava atenção, também me ajudou a entender o tipo de contexto que a nossa sociedade é encaixada atualmente.

A estudante Cintia descreve salientando que

as aulas de Geografia são sempre muito produtivas, pois sempre abordam temas atuais do nosso cotidiano, proporcionando uma discussão e análise construtiva de diversos assuntos.

Para Callai (2009, p. 84) “compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem”. Como nos mostra a estudante Anna Laura:

aprendi a analisar diferente o meio onde eu vivo tendo como referência vários tipos diferentes de questionamentos.

Também a estudante Rosimeire confirma que

consegui ver e percebe a geografia no meu dia a dia, não só em fenômenos ambientais mais em crescimento populacional, estatísticas entre outros.

O estudante Diego acrescenta que

além de entender melhor o que acontece na atualidade, hoje em dia entendo melhor como funciona o nosso sistema verdadeiramente.

Para o professor Kaercher (2009) “um dos principais papéis dos educadores é o de fazer com que os alunos pensem sobre coisas que até então não tinham pensado. Mostrar a eles que o espaço não é apenas um palco por onde andamos” (p. 151-152). Mas mostrar que o “espaço é construído ao longo do processo de construção da própria sociedade. As

relações sociais que ocorrem se materializam em edificações que podem ser observadas fisicamente” (CALLAI, 2009, p. 93). De acordo com a estudante Vitória, o ensino de Geografia

fez enxergar de um modo diferente a sociedade, pois entendi de forma melhor o contexto histórico da sociedade.

A Estudante Stefany diz que

foi enriquecedor, [pois] antes eu via a geografia como um amontoado de conteúdos para decorar, hoje eu vejo que ela faz parte da nossa vida é só olharmos ao nosso redor.

Essa ideia trazida pela estudante mostra o que muitos estudiosos do ensino de Geografia vem problematizando sobre a Geografia da Educação Básica, uma Geografia com “seu formalismo excessivo [na qual] leva à construção de uma ideia que permanece em nós, mesmo depois de termos abandonado a escola: a da Geografia como um ensino árido, classificatório e distante de nossa realidade”, como afirma Kaercher (2009, p. 136). Portanto, torna-se importante reforçar aqui a busca constante do ensino de Geografia no Projeto Integrar a partir das múltiplas realidades dos trabalhadores estudantes.

Com isso a Geografia pode sim desvelar (tirar véus) coisas que estão encobertas. Não no sentido de mostrar agora o lado real, correto das coisas. Mas, simplesmente, mostrar que sempre há mais de uma leitura possível. A Geografia sempre será ideológica, porque mostra certas (e esconde outras) leituras possíveis do mundo e do espaço. (KAERCHER, 2009, p. 152).

Uma das leituras possíveis vai no sentido do que afirma o estudante Rafael L.:

os conteúdos tratados envolvem questões de cidadania e por isso considero uma ótima maneira de engajar os jovens na política.

O estudante Jonny destaca que as aulas

mostraram o quanto é relevante procurarmos saber e participar dos fatos atuais da nossa sociedade, questionando e cobrando mudanças positivas.

Também a estudante Taís escreve que

buscam não só passar o conteúdo como de costume nas escolas, [mas] despertar o nosso interesse na sociedade onde vivemos, despertando nossas críticas, opiniões, etc, e buscando interagir em sala, dando espaço para todos participarem e compartilharem informações.

O estudante Julio também opina que

é importante para entendermos os sistemas econômicos que existem no mundo e como eles ditam nosso modo de pensar, agir e viver.

A estudante Daiane escreve:

aprendi a respeitar a política, buscando mais conhecimento além das aulas dadas, da maneira de como funciona o sistema, de como somos tão alienados e manipulados e muitas vezes nem ligamos para tal fato, nos acomodando e aceitando tal regime.

Uma dos aspectos mais significativos para a Geografia e o ensino de Geografia são as relações que devemos fazer com a Geografia Física e Humana, não entendendo-as como separadas, como acontece em nosso processo de formação inicial e reproduzimos em nossas aulas. No Projeto Integrar tentamos ao máximo relacionar os conteúdos, e o que mais sentimos dificuldades são os conteúdos mais físicos da Geografia; no entanto, a estudante Luciana F. destacou que o ensino de Geografia foi importante

para ter noções do desenvolvimento da sociedade e entender que os aspectos físicos do mundo estão interligados, e não isolados como costumamos estudar (Geografia Física).

- **Tomada de consciência**

Neste item de análise, buscamos trazer as ideias dos trabalhadores estudantes, os quais descrevem em seus questionários que o ensino de Geografia despertou para uma nova realidade. Por isso, este item está diretamente ligado a estratégia metodológica da contextualização, onde se traz a realidade social, para assim compreendê-la e, indo além da compreensão, poder agir sobre a mesma. Segundo Gadotti (2016),

o mundo que nos rodeia é um mundo inacabado, e isso implica a denúncia da realidade opressora, da realidade injusta e, conseqüentemente, de crítica transformadora, portanto, de anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje. (GADOTTI, 2016, p. 17).

Portanto, se buscamos no Integrar uma educação libertadora, precisamos necessariamente desvelar a realidade para transformá-la, assim, “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, de abordagem crítica da realidade” (FREIRE, 2016, p. 55). Ainda Paulo Freire (2015b) nos provoca quando questiona: a realidade é mesmo esta? “A realidade, porém não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar” (FREIRE, 2015b, p. 73). Para isso, segundo a professora Rosa Martins, a escola e sua prática educativa

deve oferecer aos seus alunos a possibilidade de questionar, de tomar decisões, de desenvolver a autonomia, de participar de diferentes experiências, de conviver com diferentes culturas, de ampliar seu conhecimento crítico, de (re) construir seu modo de pensar e agir. (MARTINS, 2014, p. 173).

Mesmo sendo em um processo contraditório, onde estão postas as ideologias sobre os projetos de pré-vestibular, pois

sabe-se dos embates e contradições que marcam esse trabalho, como a tensão entre a necessidade de passar os conteúdos para o vestibular e as discussões para a construção do olhar crítico dos

discentes, atingindo a tomada de consciência (VASCONCELOS, 2015, p, 369).

Assim, as aulas no Projeto Integrar, no ensino de Geografia, dentro do Projeto de Ciências Humanas, proporciona aos discentes uma tomada de consciência, ou seja, visa desenvolver uma consciência crítica, pois ela desvela a realidade e, assim,

conduz os seres humanos à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. Ela [consciência crítica] se fundamenta na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transformação criadora. (GADOTTI, 2016, p. 16).

Algumas reflexões trazidas pelas estudantes sobre a tomada de consciência: para a estudante Daiane,

através das aulas, fui me adentrando no assunto que mostra passo a passo da história da minha nação, daquilo que de faço parte, as aulas simplesmente abriram meus olhos quanto ao conhecimento de tal área.

Pois para o estudante Aquiles, as aulas

ampliam o conhecimento do aluno, levando o mesmo a pensar de maneira diferente e mais ampla, [pois] mostram diferentes ângulos da sociedade, não apenas o que estava acostumado a ver.

Portanto, ampliar o conhecimento da realidade é agir sobre essa realidade conhecida. Para a estudante Luciana B. o ensino de Geografia proporcionou aprender

sobre o mundo ao nosso redor, abre a nossa mente, nos tira de nosso mundinho perfeito e egoísta para nos mostrar uma realidade brutal em alguns aspectos e em outros conhecimentos que não serve somente para guardar e sim para conscientizar e se desenvolver. Somos humanos e erramos, mas somos considerados racionais, então

vamos aprender a ser.

Para Freire (2016), “quanto mais refletem de maneira crítica sobre a própria existência, mais agirão sobre ela, mais serão” (FREIRE, 2016, p. 66). A estudante Taís destacou que o ensino de Geografia fez

entender porque temos direitos e não podemos usufruí-los, buscando justiça e fazer a diferença.

Quando falamos em buscar uma consciência crítica da realidade não se trata de fazer uma formação política ideológica partidária, mas sim, proporcionar o entendimento da atual realidade de desigualdades sociais do modo de produção capitalista, a fim de transformá-la, afinal “não se pode lutar contra forças que não são compreendidas, cuja importância não é medida, cujas formas e contornos não são discernidos” (FREIRE, 2016, p. 76). Tampouco podemos nos portar como neutros face aos acontecimentos e a realidade, pois

a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso” de luta com as classes trabalhadoras, pois “este medo quase sempre resulta de um compromisso contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. (FREIRE, 2014, p. 22-23).

Essa neutralidade ainda se faz muito presente nas escolas hoje, como afirma Giroux (1997):

em vez de prepararem os estudantes para ingressar na sociedade com as habilidades que lhes permitam refletir criticamente e intervir no mundo a fim de mudá-lo, as escolas são forças que, de modo geral, socializam os estudantes para conformarem-se ao status quo. (GIROUX, 1997, p. 67).

No Projeto Integrar a educação não é neutra e nem busca o conformismo, por isso o ensino desperta aqueles que não tinham vontade de debater as questões políticas do cotidiano, como relata a estudante Juliana:

não sou fã de política, mas com as aulas, comecei

a ter um olhar mais crítico, conscientizando a importância de nos ligarmos no sistema político, e de certo modo transmitindo o que ganhei de conhecimento para meus pais e amigos.

Para a estudante Fabiana, as aulas buscam

incentivar o aluno a refletir e questionar, ter opinião própria, crítica.

O estudante Pedro destaca também que

é importante ter esse conhecimento para tomar decisões mais democráticas.

Para construir essa nova realidade com os trabalhadores é necessária uma construção coletiva que passa, em um primeiro momento, pela tomada de consciência. A análise da estudante Vani mostra que

apesar de me identificar mais com o capitalismo, achei interessante os pontos de vistas dos professores a respeito do socialismo/comunismo, a minha forma de pensar mudou um pouco depois do Projeto.

Pois como destaca a estudante Alice

te ensina a pensar e tirar suas conclusões.

E, ainda para a estudante Débora T,

instigou ainda mais minha criticidade.

A pluralidade de ideias é fundamental para ampliar as visões de mundo, segundo a estudante Vitória, para

saber posicionar, opinar e questionar, [...] principalmente voltado a sociedade.

O mesmo ocorre com o estudante Lindomar, quando afirma que

aprendi a me posicionar perante as diferentes ideias e também a defender a minha. Nesse

processo de aprendizado no Projeto, tenho tido a coragem de expor meus pensamentos. Gosto do que sou hoje.

Um dos papéis do ensino é despertar nos estudantes o questionamento da realidade, o porquê dos fatos e acontecimentos. Com esses questionamentos, podemos buscar respostas para desvendar a realidade. A estudante Débora T. descreve que

por causa da Geografia sempre faço perguntas o do por que uma sociedade está com está. Por que assim vive? [...].

De acordo com Freire:

no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura. (2014, p. 66)

Segundo o estudante Diego,

através da Geografia consegui entender melhor como acontece com as coisas, me tornei mais crítica em relação ao que escuto as pessoas falarem.

Para a estudante Cintia o ensino

teve grande importância na minha interpretação do sistema capitalista, pois agora consigo entender um pouco mais sobre o funcionamento e de como esse sistema acaba interferindo em nossas vidas, [e ainda] aprendi a analisar melhor a situação política do nosso país. Interpretar de forma mais crítica os fatos decorrentes de nosso cotidiano.

A estudante Maia observa que

hoje tenho outra visão de mundo e sei que posso contribuir para melhorá-lo.

O estudante José confirma que

aprendi que diante de tudo que a gente vê não podemos nos calar, mas se for preciso intervir, intervir ou opinar.

A estudante Eugênia complementa dizendo que

nos coloca no papel de responsáveis na sociedade em que vivemos.

Para o estudante Marlon, ainda possibilita

adquirir conhecimentos de direitos e deveres como cidadão que não conhecia.

Começar a ter uma outra visão do mundo é um processo de desenvolvimento da consciência crítica, o que nas palavras de Freire (2016, p. 126) “é ato de coragem tentar desmistificar a realidade: é o processo pelo qual aqueles que antes estavam imersos na realidade começam a emergir, para reinserir-se nela com uma consciência crítica”. Segundo o estudante Nathan:

o ensino foi muito importante para minha vida, não decorei, passei a pensar, entender, agora entendi como é ser cidadão.

A estudante Karine observa que

comecei a enxergar o mundo com outros olhos.

A estudante May descreve que aprendeu

a questionar mais, a enxergar de forma diferente o espaço e a sociedade [e], foi importantíssimo para minha formação do senso crítico e visão do mundo.

A estudante Bianca R. complementa que o ensino fez

olhar para a sociedade de forma diferente, enxergando as diferenças.

A estudante Caroline salienta que além de aprender

a ver o mundo de outra forma, ser mais crítico, também fez pensar no bem comum.

Uma consciência crítica também proporciona uma estudante mais questionadora, como descreve a estudante Natacha:

aprendi a ser mais crítico e questionar as informações que me apresentam, a olhar para detalhes que muitas vezes passavam despercebidos.

Também descrito pelo estudante Rafael K. quando fala

que Geografia vai muito além de mapas, cidades, capitais. Aprendi a questionar, ser crítico, que alguns assuntos vão muito mais além do que é dito ou mostrado.

Para isso, é necessário apresentar aos trabalhadores estudantes outras fontes de pesquisa, de informação, as estudantes Bianca e Gerli apontaram neste sentido. Para a estudante Bianca:

aprendi que sempre devemos questionar, buscar outras fontes, e nunca, jamais aceitar sem pensar.

E a estudante Gerli acrescenta que o ensino

foi importante principalmente por mostrar para os estudantes instrumentos que nos ajuda na formação de pensamento crítico, como exemplo: a Telesur⁷⁹ e Brasil de Fato⁸⁰.

⁷⁹ Canal de Telejornalismo, de língua espanhola, transmitido de Caracas (Venezuela). Com lema “Nuestro Norte es el Sur”, se propaga como um canal de comunicação dos povos da América Latina, levando a voz dos movimentos sociais, populares e comunitários, de intelectuais e dos/das excluídos do capitalismo. É possível ver o noticiário 24 h ao vivo pelo web site: www.telesurtv.net.

⁸⁰ Jornal Brasileiro, editado em São Paulo, apresenta um viés mais de esquerda, mostrando as demandas dos movimentos sociais e populares do Brasil e da América Latina. De circulação semanal, é possível acompanhar pela edição virtual pelo site web: www.brasildefato.br.

- **Conscientização**

Neste item abordaremos o processo de conscientização, um processo que vai além da tomada de consciência, de ter consciência crítica da realidade. Pressupõe uma ação, a fim de transformar a realidade existente. No entanto, como afirma Freire (2016),

a realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objeto fundamental da educação; é preciso em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação (FREIRE, 2016, p. 76).

E de forma constante, “a criação da nova realidade, tal qual indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo de conscientização. A nova realidade deve ser tomada como objeto de uma nova reflexão crítica” (FREIRE, 2016, p. 57). Assim, a conscientização busca a transformação da sociedade atual, e para isso, a mesma “não pode ter pretensão a nenhuma neutralidade” (FREIRE, 2016, p. 129).

Neste processo de ação para a transformação, são poucos aqueles estudantes que estão dispostos a sair da tomada de consciência para a conscientização – isso tem se mostrado com o baixo ingresso dos trabalhadores estudantes do Projeto Integrar na luta pela permanência dentro da universidade, no coletivo GESTUS. São cerca de 15% a 20%, dependendo do ano, os estudantes do Integrar que continuam na GESTUS, realizando uma luta pela permanência dos trabalhadores estudantes nas universidades. Mesmo com um percentual baixo, o coletivo GESTUS está atualmente com 54 membros efetivos participando das atividades do grupo, o que representa um número bastante significativo. Portanto, o processo formativo continua dentro da GESTUS, pois “o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua” (FREIRE, 2016, p. 134).

Segundo os relatos dos estudantes podemos destacar algumas escritas sobre o processo de conscientização. Para o estudante Célio um dos aspectos que se destacou nas aulas de Geografia foi

o aspecto de defender os nossos direitos como trabalhadores. Pois, a todo momento, sofremos

com a opressão do poder maior.

Por isso, o projeto revolucionário conduz a uma luta contra as estruturas opressoras e desumanizadoras. “Uma vez que ele busca a afirmação de homens concretos que se libertam” (FREIRE, 2016, p. 145), como aponta a estudante Caroline, quando diz que

me tornei mais crítico e engajado em causas sociais.

Assim, “não pode haver conscientização das pessoas sem uma denúncia radical das estruturas desumanizadoras, unida à proclamação de uma realidade nova que os homens podem criar” (FREIRE, 2016, p. 146), por meio da luta. Desta forma, as aulas “são um combustível para mim, para me manter esperançoso por um amanhã melhor e mais justo que o hoje” afirma o estudante 16. Contudo, como afirma Freire (2013, p. 50), “a esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelejar esperançosamente para criá-las, viabilizando assim, a libertação”, pois “a liberdade, sem a qual não podemos ser, não é dádiva que imploramos, mas conquista por que lutamos” (FREIRE, 2013, p. 142).

Por isso, das ações iniciais sai o processo de organização da luta, a criação dos coletivos, com a perspectiva da transformação social, pois “dentro de uma visão macroeducacional, em que a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador” (GADOTTI, 2014, p. 12). Segundo a estudante Jéssica

temos que nos unir e permanecer unidos, ajudando e fazendo um lugar melhor.

O que tem acontecido com a união dos trabalhadores estudantes do Projeto Integrar em torno da GESTUS. Para a estudante Tainara as aulas de Geografia

me fizeram ver que é possível outro sistema político, mas para conseguir é necessário união de todos e força para lutar. E vou continuar lutando pelos meus direitos e todos, pois ninguém está sozinho.

O estudante Wendel afirma que

aprendi ou (re) aprendi a ser mais político e brigar por meus direitos.

Também a estudante Taís destaca

que temos que lutar para melhorar, não aceitar que nos enganem diante dos nossos olhos.

A estudante Aryane descreve que

aprendi lutar diariamente pelos meus ideais, buscar por melhorias no meu cotidiano.

Para o estudante Rafael L.,

o ensino da Geografia Social foi, com certeza importante para o meu cotidiano, pois passei a compreender conceitos que estão incluídos na política. O entendimento deles foi o que motivou a me engajar em questões que me dizem respeito como cidadã.

Aqui podemos pensar que

o conceito de cidadania que a classe trabalhadora requer é aquele que indica mudanças na sociedade em diferentes níveis e lócus: efetiva participação nos processos decisórios, isto é, para além do direito de votar; uma cidadania que possibilite a construção de sujeitos sociais coletivos [...]. (THUM, 2000, p. 154).

Assim, para ampliar o conceito de cidadania, nas aulas de Geografia buscou-se trazer as questões políticas para que houvesse debates que propiciassem esse despertar e essa ação sobre o fazer político, com isso,

tornar o político mais pedagógico, significa utilizar as formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo, de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipativo. (GIROUX,

1992, p. 33).

Portanto, os trabalhadores estudantes, com a apropriação dos conhecimentos, vivenciam o processo emancipatório, tornando-se agentes críticos e de mudanças. Segundo o estudante Bruno F:

observa-se o engajamento do educando com o processo de aprendizagem onde este instiga o educando a serem críticos agentes da mudança.

E, segundo a estudante Mara, o ensino

ajudou não só a compreender o espaço em que vivo mas também a me compreender como agente atuante desse espaço.

E para o estudante Lindomar o ensino foi muito importante

principalmente político. Confesso que não me conhecia politicamente, agora depois de tantas aulas, debates sobre, tenho visto como é importante esse pouco de mim que agora conheço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amorfizar e de já não ser o testemunho que devo ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

Paulo Freire (2015b)⁸¹

Chegamos ao fim desta dissertação com a sensação de termos contribuído para reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem de Geografia com os trabalhadores estudantes, em uma experiência de Educação Popular, como foi/é no Projeto de Educação Comunitária Integrar. Por meio de um debate com autores do campo da Educação e da Geografia, buscamos algumas reflexões para solidificar a ideia da importância de uma educação libertadora, a qual possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica, para pensarmos em ações práticas de transformação social com os trabalhadores estudantes. Em razão de nossa trajetória, ao longo dos últimos 12 anos (2004-2016), na atuação com os trabalhadores estudantes em pré-vestibulares comunitários, de nossas leituras das experiências da Educação Popular e outros pré-vestibulares populares pelo Brasil, e de nossas análises nesta pesquisa, entendemos ser uma proposta de Educação bastante pertinente de ser socializada em outros espaços de educação, para uma troca de experiências a fim de ampliarmos nossas possibilidades de transformar o

⁸¹ FREIRE, 2015b, p. 100-101.

ensino de Geografia e de modo geral, com mais sentido para os trabalhadores estudantes, pois só assim podemos despertar mais e mais sujeitos sociais dispostos a lutar por uma outra sociedade. Isso não quer dizer que é a única possibilidade de fazer uma educação libertadora, nem temos a pretensão de encerramos o debate acerca das metodologias de ensino, pelo contrário, este não para, se move, na contradição com a soma de outras experiências de práticas emancipatórias.

A Educação Popular tem trazido várias reflexões para as formações dentro do Projeto Integrar, com a sua equipe de professores, sobre o fazer pedagógico com os trabalhadores, pois se trata deste perfil de estudantes nas salas de aula do Projeto Integrar. Também temos buscado problematizar o processo formativo inicial dos professores, na qual não tiveram ou tiveram pouca formação/reflexão sobre a Educação para Jovens e Adultos. Desta forma, conhecer e desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Popular foi um dos desafios dos professores no Projeto Integrar, a fim de realizar uma educação transformadora, nossa maior referência neste campo. Paulo Freire descreve a Educação Popular como um “direito humano, direito de se emancipar, combinando trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, teoria e prática, enfim, a conscientização, transformação, a organização e o trabalho” (GADOTTI, 2016, p. 21-22).

Neste sentido, o Projeto Integrar vem construindo seu processo formativo e organizativo com o pré-vestibular Integrar, com a organização dos trabalhadores estudantes universitários na GESTUS, com as reflexões pedagógicas com o TransFormar e com a mobilização e ação prática com a IntegrAção dos professores e trabalhadores estudantes nos territórios dos estudantes.

Neste processo o ensino-aprendizagem se dá de forma dialógica, contextualizada com as múltiplas realidades dos trabalhadores estudantes, com saídas a campo para vivenciar as realidades, e de forma interdisciplinar. O ensino Geografia tem buscado avançar nesta prática pedagógica, fazendo com que os conteúdos trabalhados pela Geografia façam sentido para a vida dos trabalhadores estudantes. Para que os mesmos possam interpretar os espaços geográficos e compreender os processos que ocorreram e ocorrem neste espaço, compreender que são frutos e construção humana e, como tal, podem ser modificadas, transformadas pelos mesmos seres humanos. Por isso, temos como estratégia do ponto de partida o estudo do lugar, ou seja, partimos da realidade concreta dos trabalhadores estudantes, pois para Callai (2009, p. 131) “os lugares particulares se interligam entre si de forma seletiva e

de acordo com os interesses locais, nacionais e/ou mundiais”. Portanto, o estudo do espaço geográfico se concretiza em todas essas relações, e em diferentes escalas, do local ao global.

Desta forma, conseguimos também pensar o global, por meio do qual entendemos como é o mundo, como este se organiza em seu sistema político, econômico e social, como ele se transforma a partir da luta de classes, como age o capital sobre as relações sociais, como se estruturam os processos fabris e a exploração da mão de obra, como ocorrem os processos de circulação, comercialização e consumo, bem como as formas de comunicação cada vez mais hegemônicas pelo capital, e a atuação do Estado nas garantias de políticas públicas para a população e as reivindicações dos movimentos sociais e populares neste processo. São inúmeros os processos que ocorrem e trazer isso para a sala de aula exige um esforço em equipe. Portanto, o ensino de Geografia trabalha de forma planejada e em conjunto com as disciplinas das Ciências Humanas, para que, de modo interdisciplinar e com debates sobre os conteúdos, os trabalhadores estudantes possam apropriar-se dos conteúdos.

Um dos avanços que podemos destacar no Projeto de Educação Comunitária Integrar é o perfil do trabalhador estudante, na qual é o esforço, fruto de muitas reflexões nas formações dos professores, no processo de seleção para a composição das turmas do Projeto. Como vimos ao longo desta dissertação, o perfil do Integrar são os trabalhadores, com percentual sempre acima de 85% dos estudantes do Projeto, de estudantes de escola pública, de negros e negras, da periferia, de transgêneros, estudantes em situação de rua, ou seja, os mais excluídos e com menores oportunidades de acessar os bancos universitários. Para avançarmos com relação a esse perfil, o Projeto Integrar realizou dois movimentos: o primeiro foi mudar os critérios para a escolha dos estudantes, antes de 2014, totalmente pela renda per capita. Agora, com novos critérios (desde 2014) que abarcam outras características, como a situação de trabalho, analisando a renda, porém de forma contextualizada, para além da renda per capita, que agora compõe um dos critérios avaliativos, analisamos também a escolaridade, para buscar o estudante de escola pública e principalmente o estudante da EJA, que muitas vezes concluiu o ensino médio no supletivo, portanto, particular.

No entanto, como se trata do nosso perfil de trabalhador, esse é um caso que agregamos no processo de escolha. Além de outros critérios mais subjetivos, como contribuição ao Projeto Integrar,

experiência de vida, capacidade de permanência, engajamento social. Nas questões subjetivas os/as professores/as apresentam maior dificuldade, porém, com as formações, temos conseguido atingir a perfil do trabalhador estudante e da trabalhadora estudante no Projeto Integrar. Além da mudança de critérios para a seleção, também estipulamos cotas, para garantir os/as estudantes negros e negras (30 %) e da Educação de Jovens e Adultos (20 %). Aliado às cotas, o movimento mais significativo foi a mobilização junto ao Movimento Negro Unificado de Santa Catarina, nos territórios do Maciço do Morro da Cruz, na região central de Florianópolis, para buscar os/as estudantes negros e negras, o que tem feito subir a participação de negras e negros no Projeto Integrar, de 18% em 2013, para 54% em 2016.

Seguindo essa proposta de educação, com os trabalhadores, o Projeto Integrar tem conseguido levar aos bancos universitários das universidades públicas (UDESC, IFSC, UFSC, USJ) e das universidades privadas, por meio do Prouni, mais de 300 trabalhadores estudantes no decorrer de 4 anos de existência, isso sem falar na formação geral na qual é impossível auferir. Além de agrupar mais de 20% destes na Gestão Estudantil Universitária Integrar (GESTUS), isso mostra que a educação no Projeto Integrar vai além do vestibular. Busca levar a formação para práticas transformadoras na sociedade, como as que vem sendo pensadas e desenvolvidas pelo Projeto Integrar, GESTUS, TransFormar e IntegrAção, como as hortas urbanas, um primeiro passo no desenvolvimento de projetos de educação. A ampliação de parcerias com Associações de Moradores, como na José Boiteux (ainda em processo de construção), a Associação do Monte Serrat, a Associação das Areias do Morro das Pedras, e com a Rede Comunitária José Mendes, com projeto de levar as aulas do Integrar para a Escola de Educação Básica Jurema Cavalazzi.

Como podemos ver nas análises dos questionários, os trabalhadores estudantes se expressaram acerca do processo de ensino aprendizagem que tiveram ao longo de um percurso formativo, que varia de 8 meses, para as turmas de extensivo, ou 4 meses, para as turmas de semiextensivo. E o resultado se mostrou bastante significativo, pois aponta o quanto os trabalhadores estudantes aprenderam sobre os conteúdos e se interessaram pela proposta do Projeto Integrar, desenvolvendo uma consciência crítica da realidade, e envolvendo até mesmo alguns na organização coletiva, com a participação na GESTUS, nos movimentos estudantis e em outros coletivos.

Um dos resultados que começam aparecer desse processo

formativo é o grupo de novos professores do Projeto Integrar, composto por nossos estudantes – que passaram pelo Integrar, entraram na GESTUS e hoje lecionam nas aulas do Integrar. Os estudantes que já estão lecionando são o estudante de Geologia da UFSC Jonny Alan Moraes, lecionando Geografia Física, estudante de Geografia da UDESC Augusto Mendes, lecionando Geografia, estudante de História da UDESC Ticiane Caldas, lecionando História, estudante de Ciências Sociais da UFSC Luciana Freitas, lecionando Sociologia, estudante de Filosofia da UFSC Alessandra Lopes, lecionando Filosofia, e estudante de Arquitetura e Urbanismo, Michele Mafra, lecionando sobre planejamento urbano e o direito à cidade, e todos ainda são graduandos/as.

No entanto, apesar de inúmeros avanços no processo de ensino aprendizagem, ainda temos algumas dificuldades a serem superadas. Como entendemos que a formação é um processo, compreendemos que ao longo do acúmulo de experiências poderemos alcançar resultados mais primorosos. Precisamos avançar no planejamento coletivo, com o envolvimento de todas as equipes do Integrar, na realização de aulas temáticas; avançar também na sistematização dos planos de aula, pois isso serve para a reflexão sobre a prática, em um movimento de ação-reflexão-ação, em ampliar nossas parcerias com os movimentos sociais e populares da cidade e do campo, trazendo-os para participar do processo formativo. Ampliar as parcerias com as universidades, principalmente com os cursos de licenciaturas, como o que tem ocorrido há três anos com a professora Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, do departamento de Geografia da FAED/UDESC, por meio da intervenção de bolsistas do projeto de pesquisa⁸², e estamos em diálogo com o PET de Geografia da FAED/UDESC, ampliando a possibilidade de estágio da prática docente para os graduandos de Licenciatura em Geografia da UDESC no Projeto Integrar, como o que ocorreu com os estudantes de História da UDESC no ano de 2015.

Os desafios que se apresentam ao Projeto Integrar e ao processo de ensino aprendizagem referem-se a ampliar nossos espaços de atuação, junto a mais associações de moradores, para assim ampliar a entrada de trabalhadores estudantes nas universidades públicas. Nossa busca constante é a formação da classe trabalhadora e os processos que daí poderão vir para a transformação da realidade social. Temos a utopia da criação de uma Universidade Popular junto aos movimentos sociais e

⁸² Educação Geográfica e práticas pedagógicas em espaços formais e não formais de educação.

populares na Grande Florianópolis. Como afirma Paulo Freire:

a utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas, sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura dominante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia também é engajamento histórico. (FREIRE, 2016, p. 58)

Espera-se que com esta dissertação possamos contribuir com as pesquisas no campo do Ensino de Geografia, principalmente no tocante à formação de trabalhadores estudantes da EJA. Que a presente pesquisa possa se tornar um material pertinente para a sociedade e a ciência, no sentido de manter a inter-relação da produção dos conhecimentos acadêmicos ligados com as práticas pedagógicas em sala de aula. Afinal, acreditamos que todos os conhecimentos produzidos na academia devem romper muros da mesma e serem inseridos no cotidiano e nas realidades da sociedade, contribuindo, desta forma, para o aprimoramento dos territórios, proporcionando, assim, algumas – porém, significativas – transformações sociais.

Por fim, gostaria de deixar registrado que para esse educador popular, o desenvolvimento desta dissertação foi o momento do encontro das minhas práticas, desenvolvidas ao longo de 13 anos na Educação Popular, com as reflexões teóricas, o que proporcionou uma melhor sistematização do que venho ajudando a construir junto com os demais educadores populares do Projeto Integrar, visando uma educação inclusiva com a classe trabalhadora. Parafraseando o que ouvi uma cerca vez de Pepe Mujica, ex presidente do Uruguai, devemos gastar uma vida lutando com a classe trabalhadora para vivermos todos e todas de forma mais humana.

REFERÊNCIAS

- BORGES NETO, Fernanda. **A geografia escolar do aluno EJA: caminhos para uma prática de ensino**. 2008. 166 f. il. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.
- BRANDÃO, Carlos R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In: STRECK, Danilo R. (Org.) **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006, p. 21-54.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de AGOSTO de 1971. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BRASIL. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1. 2000a**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11. 2000b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014
- BRASIL, República Federativa do. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2007.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**. 2009. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- BRASIL. **Lei de Cotas para o Ensino Superior Público**. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2016.

BRASIL. **SISU - Sistema de Seleção Unificada**. 2016a. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

BRASIL. **ProUni – Programa Universidade Para Todos**. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183/como-funciona>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

CALLAI, H. C.; SANTOS, M. F. P. dos. **Tecnologias de informação no ensino da Geografia**. IN: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre: ENPEG, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. O Ensino da Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio (Org.). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB – Seção Porto Alegre, 2 ed. 1999.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et all. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo C. da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política** [on line]. 2016. v. 7, n. 1, pp. 173-188.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Cursinhos Alternativos e Populares: Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior público no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et all. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico: novos desafios. IN: CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N. A; TONINI, I. M. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas**. IN: ANAIS do I

Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Nov. 2010.

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: contexto, 2005.

CEDEP - CENTRO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO POPULAR. **História**. Disponível em: <<http://www.cedep-floripa.org.br/historia.htm>>. Acesso em: 20/08/2015.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>.

Acesso em: 11 jan. 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. **Geografia: conceitos e paradigmas** - apontamentos preliminares. Revista GeoMae: Campo Mourão/PR, v. 1, n. 2, pp. 25-56.

DANTAS, Jéferson Silveira. **Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC**. 2012. 376 f; il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

D'ÁVILA, Geruza Tavares. **O ensino superior como projeto profissional para “ser alguém”**: repercussões de um cursinho pré-vestibular popular na vida dos estudantes. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

ERTHAL, Rui. Geografia Histórica: considerações. *GEOgraphia*, Ano V, nº 9, 2003.

FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação e Mudança**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015b.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez. 2016.

FURTADO, Olinto José Varela (presidente), et ali. **Proposta de programa de ações afirmativas para ampliação do acesso à Universidade Federal de Santa Catarina com diversidade socioeconômica e étnico-racial**. Florianópolis: Comissão de Acesso e Diversidade Socioeconômica e Étnico-racial, Florianópolis, 2006.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. *Revista Proposta*, jul/set 2007, a. 31, n. 113, pp. 21-27.

_____. Educação e ordem classista. IN: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. Consciência e História. IN: FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez. 2016.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e a política cultural**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HENRIQUE, Wendel. A recente metropolização em Santa Catarina: Processo geográfico-territorial ou apenas um limite político-administrativo? **GeoTextos**, vol. 3, n. 1 e 2, 2007. p. 47-65.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, n. 34, 2014.

IBGE. Mapa Arranjos Populacionais e Concentrações Urbanas em Santa Catarina. IN: **Arranjos Populacionais e Concentrações Urbanas no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE. 2015.

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina. **Edital de ingresso nº 04/deing/2016/1**. 2015. Florianópolis. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/arquivos/ingresso/editais/EDITAL_04_2016_1_GRADUACAO.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000**. Brasília: INEP, 1999.

INEP. **IDEB: Resultados e metas**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso 20 fev. 2015.

INEP. **Certificação**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/certificacao>>. Acesso 27 jan. 2016.

- INEP. **Conteúdos das Provas.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>>. Acesso em 24 mai. 2016.
- INTEGRAR. Projeto de Educação Comunitária. **Quem Somos e nossa História:** Educação feita com paixão. 2015. Disponível em <<http://www.projetointegrar.org/historia-educacao-feita-com-paixao/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- INTEGRAR. Projeto de Educação Comunitária. **Comunicado aos Estudantes.** [on line] Florianópolis, 2011.
- IVG - Instituto Pe. Vilson Groh. **Inscrições do Pré-Vestibular.** Florianópolis. 2016. Disponível em: <<http://www.redeivg.org.br/inscricoes-do-pre-vestibular/>>. Acesso 27 jan. 2016.
- JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos:** sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.
- JINKINGS, Ivana. Apresentação. IN: MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et all (Org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A construção da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.
- LALANE, Heloísa de Campos. **Mapa da Região Metropolitana de Florianópolis.** Florianópolis. 2016.
- LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade.** São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- LIBANEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.1, pp. 13-28.
- LOJKINE, Jean. **O Estado capitalista e a questão urbana.** São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- LOPES, Claudivan Sanches. **O conhecimento pedagógico do conteúdo e os processos de formação do professor de Geografia.** [on line] IN: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre:

ENPEG, 2009.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP** – Espaço e Tempo, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 - 092, 2015.

MACHADO, Maria Margarida. **Prefácio**. IN: JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Rosa E. M. W. **O Ensino da geografia em questão: um olhar sobre o ensino médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Pós-Graduação em Educação.

_____. Reflexões sobre o processo formativo do professor de geografia. IN: CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N. A; TONINI, I. M. (Orgs). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

_____. A prática de ensino de Geografia como eixo articular do processo formativo. IN: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz. (Orgs). **Ensino de Geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

MAURICIO, Suelen Santos. **Geografias Constituídas com o Projeto de Educação Comunitária Integrar**. 2015. 64 f. TCC (Graduação em Geografia) – Universidade do Estado de Santa Catarina.

MEC – Ministério da Educação. **Matriz de referência para o Enem 2009**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=841-matriz-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MIYASHIRO, Rosana; MORETTO, Nivaldo R. **Escola de turismo e hotelaria canto da ilha – CUT, Educação Integral dos Trabalhadores: projeto político pedagógico na área de turismo e hospitalidade**. Florianópolis: Central Única dos Trabalhadores – CUT, 2005.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 19, n. 73, p.793-812, dez., 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira, PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um

- outro mundo possível. **Revista HISTEDBR** [On-line], Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010.
- PEREIRA, Elson; SANTOS, André. **As condições para um planejamento urbano participativo**. IN: A Alegoria da Participação: planos diretores participativos pós Estatuto da Cidade. Florianópolis: Insular. 2015.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PRÓ-UNIVERSIDADE. **Quem Somos**. Florianópolis. 2016. Disponível em: <<http://prouniversidade.com.br/home/cursinho>>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- PVC – Pré-Vestibular Comunitário e Gratuito. **História**. Florianópolis. 2016. Disponível em: <<http://map.reevo.org/reports/view/484>>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.
- RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo, Loyola, 1986.
- REVISTA ESCOLA. **Por que o número de alunos da EJA está caindo?** 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/eja/2014/04/09/por-que-o-numero-de-alunos-da-eja-esta-caindo/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais**. Educ. Pesqui. [online]. 2002, vol.28, n.2, pp. 113-128.
- ROCHA, Kleicer Cardoso. Formação sobre Educação Popular. IN: INTEGRAR, Projeto de Educação Comunitária. **Ata da Assembleia Geral Ordinária nº 008/2015**. Projeto Integrar: Florianópolis, 2015.
- ROCHA, Samir Alexandre. Geografia Humanista: história, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **R. RA'E GA**, Curitiba, n. 13, p. 19-27, 2007. Editora UFPR.
- RICARDO, Elio Carlos. **Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.
- RODRIGUES, José. **Qual cidadania, qual democracia, qual educação?**. *Trab. educ. saúde* [online]. 2006, vol.4, n.2, pp. 417-430.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas

denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006, Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes**. Rio de Janeiro. UFF, 2006. 350p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Movimentos Sociais e Geografia: sobre a(s) espacialidade(s) da ação social**. Rio de Janeiro: Consequência, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.34, pp. 152-165.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. Porto Alegre. UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, Juniele Martins; MENDES, Estevane de Paula Pontes. A abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. In MARAFON, Glaucio José (Org). *Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, F. M.; SOBRAL, A. C. M. B. **Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso**. *Ciência & Educação*, 2010, v. 16, n. 3, p. 667-677.

THUM, Carmo. **Pré-vestibular público e gratuito: o acesso de trabalhadores à universidade pública**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000.

VASCONCELOS, André Tinoco de. **Desafios ao currículo de Geografia em pré-vestibulares populares**. IN: Anais VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. AGB: Vitória/ES. 2014.

VASCONCELOS, André Tinoco de. Dilemas e desafios do ensino nos pré-vestibulares populares. IN: SACRAMENTO, A. C. R; ANTUNES,

- C. Da F; FILHO, M. M. de S (Orgs). **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.
- VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- VITÓRIA, Fernando Bilhalva. **Dialética materialista**: uma perspectiva necessária para educação popular. IX ANDED/Sul [online]. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Popular/Trabalho/12_28_01_2439-6561-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Edital nº 003/2015 concurso vestibular de verão Udesc – 2016/1. 2015. Florianópolis. Disponível em: <http://vestibular.udesc.br/arquivos/id_submenu/2215/edital_2016_1_finalizado_04_09_2015.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Edital 03 Coperve 2015**: dos cursos e do preenchimento das vagas. 2015. Florianópolis. Disponível em: <<http://vestibular2016.ufsc.br/files/2012/07/Edital03-VestibularUFSC2016.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – DIAGNÓSTICO DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS TRABALHADORES ESTUDANTES

TRAJETÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS DOS TRABALHADORES ESTUDANTES INTEGRAR 2014 E 2015

NOME:

FLUXOS MIGRATÓRIOS – ONDE NASCEU – POR ONDE PERCORREU – SEU DESTINO –

QUAL FOI O/OS MOTIVOS? () TRABALHO----- ()

FAMÍLIA----- () ESTUDOS----

OUTROS: QUAL

QUAIS FORAM SUAS ATIVIDADES DE TRABALHO AO LONGO DA VIDA E ATUALMENTE:

VOCÊ SE REALIZA PROFISSIONALMENTE NO SEU TRABALHO?

() SIM ----- () NÃO

QUAL/AIS SEUS SONHOS, PROJETOS DE VIDA? – O QUE SIGNIFICA ESSA OPORTUNIDADE NO PROJETO INTEGRAR?

APÊNDICE 02 – DIAGNÓSTICO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA DOS TRABALHADORES

DIAGNÓSTICO DOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS DOS ESTUDANTES DO PROJETO INTEGRAR NO ANO 2014/2015

DESCREVA O QUE VOCÊ APRENDEU NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO SEU PERCURSO ESCOLAR (ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO)

VOCÊ CONSIDERA O ENSINO DE GEOGRAFIA IMPORTANTE PARA A SUA VIDA? SEU COTIDIANO? NO SEU DIA A DIA? POR QUÊ?

VOCÊ ACHA QUE A PROPOSTA DO INTEGRAR VAI CONTRIBUIR PARA O SEU CONHECIMENTO NA GEOGRAFIA? POR QUÊ?

APÊNDICE 03 – DIAGNÓSTICO DOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS DOS TRABALHADORES ESTUDANTES NO FINAL DO PERCURSO FORMATIVO

DIAGNÓSTICO DOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS DOS TRABALHADORES ESTUDANTES DO PROJETO INTEGRAR NO ANO 2014/ 2015 – fim do percurso

DESCREVA O QUE VOCÊ APRENDEU NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO SEU PERCURSO DO EXTENSIVO NO INTEGRAR EM 2014/2015.

APÓS AS AULAS, COMO VOCÊ CONSIDERA O ENSINO DE GEOGRAFIA DO INTEGRAR COM RELAÇÃO A SUA METODOLOGIA E CONTEÚDOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

VOCÊ CONSIDERA QUE O ENSINO DE GEOGRAFIA FOI IMPORTANTE PARA A SUA VIDA? SEU COTIDIANO? NO QUE FOI IMPORTANTE? POR QUÊ?

NA SUA OPINIÃO, QUE ASPECTO MAIS SE DESTACOU NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM? POR QUÊ?

ANEXOS

ANEXO 01 – FICHA DE INSCRIÇÃO PROJETO INTEGRAR



**PRÉ-VESTIBULAR EXTENSIVO INTEGRAR 2015 –
INSCRIÇÕES ABERTAS
SELEÇÃO EM 2 ETAPAS:**

Fase 1: preenchimento do formulário online (de 10 a 21 de fevereiro)
Fase 2: entrevistas para os selecionados na primeira fase (a partir de 23 de fevereiro)

Os nomes dos alunos selecionados na primeira fase serão divulgados no site do Integrar, no dia 22 de fevereiro. Acompanhem o agendamento dos dias e horários das entrevistas pelo site. Fiquem ligados!

*** indica necessidade de documento para comprovação**

Nome Completo: _____

E-mail: _____

Qual seu sexo?

Endereço _____

Bairro _____

Cidade _____

Telefone Celular

Telefone Residencial

RG

Data de Nascimento

Como você se autodeclara? () Amarelo () Branco () Indígena
() Pardo () Preto

Você possui algum tipo de deficiência? Qual?

Você possui alguma dificuldade de aprendizagem?

Qual seu estado civil? _____

Onde e como você mora atualmente? (Marque apenas uma opção)

- () Em casa ou apartamento, com minha família.
 () Em casa ou apartamento, sozinho(a).
 () Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
 () Em habitação coletiva: hotel, quartel, pensionato, república etc.
 () Outra situação

Quem mora com você? (Selecione várias opções) () Moro

sozinho(a) () Pai e/ou mãe

- () Esposo(a)/companheiro(a) () Filhos(as) () Irmãos(ãs)
 () Outros parentes () Amigos(as) ou colegas () Outra situação

Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)

Quantos(as) filhos(as) você tem? _____

Algum caso de doença crônica em sua residência? () SIM () NÃO

Até quando seu pai estudou? _____

Até quando sua mãe estudou? _____

Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?*

Como e onde é sua casa? (Selecione várias opções)

- () Própria Quitada () Própria Financiada. () Alugada. () Cedida.
 () Ocupação. () É em rua calçada ou asfaltada. () É no morro.
 () Acesso por Escadaria. () Tem água corrente na torneira. () Tem eletricidade.

() É situada em zona rural () situada em comunidade indígena.

() situada em comunidade quilombola.

Quantos banheiros há na sua casa _____

Você tem acesso à internet em sua casa? _____

Há automóvel em sua residência? Quantos? _____

Há Motocicleta em sua residência? Quantas? _____

Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento?

- () Trabalho, estou empregado com carteira de trabalho assinada.
 () Trabalho, mas não tenho carteira de trabalho assinada.
 () Trabalho por conta própria.
 () Já trabalhei, mas não estou trabalhando.
 () Nunca trabalhei.
 () Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

Em que você trabalha atualmente?* _____

Há quanto tempo você trabalha ou trabalhou? _____

Qual é a sua jornada de trabalho semanal, quantas horas você

trabalha? _____

Em que tipo de escola você cursou o ensino regular (ensino fundamental e médio)?

- ☐ Somente em escola pública.
- ☐ Parte em escola pública e parte em escola particular.
- ☐ Somente em escola particular.
- ☐ Somente em escola indígena ou em escola situada em comunidade quilombola.
- ☐ Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena.
- ☐ Parte em escola situada em comunidade quilombola e parte em escola fora de área quilombola.

Em que ano você concluiu ou concluirá o ensino médio?

Em que modalidade de ensino você concluiu ou vai concluir o ensino médio?*

- ☐ Ensino regular.
- ☐ Educação para jovens e adultos - EJA (antigo supletivo).
- ☐ Ensino técnico / ensino profissional.

Caso tenha cursado a EJA, como você cursou?

Você já participou de algum pré-vestibular? Caso sim, qual?

Você já havia cursado um pré-vestibular e parou? Qual o motivo da desistência?

Qual o curso você deseja? Caso não saiba, qual a área lhe interessa mais?

O que ou quem ajudou você a tomar essa decisão sobre o curso escolhido?

Por que você vai fazer o Vestibular?

Participa de algum movimento social ou político? Qual?

O quanto você se interessa por Leitura e Escrita?

O quanto você se interessa por Política?

O quanto você se interessa por Globalização?

O quanto você se interessa por Esportes?

O quanto você se interessa por Religião?

O quanto você se interessa por Meio ambiente, Poluição e Clima ?

O quanto você se interessa por desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria ?

O quanto você se interessa por Pintura, Teatro, Cinema, Música ?

O quanto você se interessa sobre a questão das drogas ?

O quanto você se interessa pelo acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação ?

O quanto você se interessa por Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, DST) ?

O quanto você se interessa pelo racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus etc. ?

O quanto você se interessa pela discriminação e violência de gênero? (contra mulheres, homens, homossexuais...)

O quanto você se interessa por Ciência e Tecnologia?

Como você soube do Projeto de Educação Comunitária Integrar?

Por que você acha que merece a vaga no Integrar?



Coordenador Projeto Integrar
Bruno Henrique Nickel

ANEXO 02 – Habilidades das Ciências Humanas: Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias (MEC, 2009)

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio

físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

ANEXO 03 – EQUIPE DE PROFESSORES DO PROJETO INTEGRAR 2016

Nome Professor	Disciplina que Leciona
Alan Carlos Ghedini	História
Alessandra Lopes	Filosofia
Alexandre Bertamoni Basso	Biologia
Aline Thessing	Língua Portuguesa
Amanda Machado Chraim	Literatura
Anderson Zilio	Matemática
Angela Camila Orbem Menegatti	Biologia
Angela Medeiros	Psicologia
Augusto Mendes	Geografia
Bianca Romeu	Biologia
Bruno Henrique Nichel	História
Bruno Z. Schmitt	Física
Daniel Pereira Xavier de Mendonça	Redação
Daniel Wallace de Souza Lima	Literatura
Débora Torres	Monitora
Eduardo José dos S. Souza	Química
Elis Amaral Rosa	Biologia
Filipe Rogério Canzi da Silva	Física
Gabriel Serena D'Avila	História
Glaucia Guerreiro de Luca	Língua Estrangeira - Espanhol
Graziela Maziero Pinheiro Bini	Geografia
Guilherme Cecareli Antunes	História
Guilherme Ramos Ribeiro	Geografia
Guilherme Mulinari	Biologia
Haíra Maria Slobodianuk Andreossi	Língua Estrangeira - Inglês
Ivo Paulek Junior	Matemática
Jéssica Mendes	Física
Jonny Alan Morais	Geografia
Juliana de Almeida Freitas	História
Juliano Carvalho Ramos	Química
Júlio César Narciso	Física
Katherini Coelho	Artes/Linguagens
Kleicer Cardoso Rocha	Geografia, Atualidades, Interpretação da Realidade Brasileira e Mundial

Luciana de Freitas Silveira	Ciências Sociais
Luciano Pagliosa Waltrick	Relações Internacionais
Luiz Arthur Z. C. C. Drapichinski	Matemática
Luiz Fernando de C. Botega	Física
Maíra de Sousa Emerick de Maria	Produção Textual
Mariana De Bastiani Lange	Psicologia
Marlon Norberto Sechini Cordeiro	Química
Mateus Cavalcanti Melo	História
Maycon Soares	Biologia
Michele Mafra	Coordenadora GESTUS
Nathascha Sotero de Oliveira	Matemática
Nicélio José Gesser	Matemática
Nicolle Ruppenthal	Química
Paula Eduarda Michels	Língua Estrangeira - inglês
Philipe Gabriel	Biologia
Sérgio Barboza	Língua Portuguesa
Suelen Maurício	Geografia
Suziane da Silva Mossmann	Análise Linguística
Tainara Lemos das Neves	Pedagoga
Thiago Leandro de Souza	História
Ticiane Caldas de Abreu	História
Victor César Pigozzo Filho	Física

Fonte: Projeto Integrar, 2016.

ANEXO 04 – ATA Nº 002/2016 – CONPOSIÇÃO DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO DO PROJETO INTEGRAR



ATA DA ASSEMBLEIA GERAL ORDINÁRIA DE ELEIÇÃO E POSSE DA DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR

ATANº 002/2016

Aos treze dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, às nove horas e trinta minutos, em segunda chamada, atendendo ao edital de convocação de doze de janeiro de dois mil e dezesseis, no endereço Rua Lacerda Coutinho, 100, Centro, Florianópolis, reuniram-se os membros da Associação Projeto de Educação Comunitária Integrar para assembleia geral de eleição e posse da nova Diretoria e do Conselho Fiscal para a gestão 2016/2017, com 28 presentes, além de novos membros ainda não associados que foram convidados para esta reunião. O presidente da Associação, Bruno Henrique Nichel, iniciou a assembleia apresentando a proposta de nova diretoria, conforme segue.

1. Eleição da Diretoria e Conselho Fiscal para a gestão 2016/2017: Bruno lembrou aos presentes que a diretoria atual sugeriu alguns nomes para compor o novo quadro de diretores, mas que isto não impede outras pessoas de participarem. Os nomes foram previamente sugeridos em reunião geral do dia trinta de janeiro. O Prof. Thiago de Souza também lembrou que a diretoria se configura de duas maneiras distintas: existe a configuração formal, nos termos do estatuto em vigor, e a configuração que se dá na prática, composta por coordenadorias e outras funções de apoio. Thiago apresentou a configuração formal proposta para a nova Diretoria e o Conselho Fiscal e Bruno colocou os nomes em votação. Em discussão e votação, os seguintes membros foram eleitos por unanimidade: **Thiago Leandro de Souza**, brasileiro, solteiro, professor, RG 4330790-6, CPF 005.853.119-00, domiciliado na Rua Mar del Plata, 415, apto 1101, Barreiros, São José, CEP 88117-410, para o cargo de presidente; **Paula Eduarda Michels**, brasileira, solteira, tradutora e

intérprete de língua inglesa, RG 4884.357, CPF 072.975.169-45, domiciliada na rua Douglas Seabra Levier, 163, apto. 504, bloco A, CEP 88040-410, para o cargo de secretária; **Amanda Machado Chraim**, brasileira, solteira, professora, RG 4518921, CPF 056.543.389-00, domiciliada na Rua Felipe Schmidt, 1011, apto 1310, Centro, Florianópolis, CEP 88010-002, para o cargo de suplente de secretária; **Ivo Paulek Junior**, brasileiro, solteiro, professor, RG 5650016, CPF 074.405.079-08, domiciliado na Rua Anita Garibaldi, 136, apto. 304, Centro, Florianópolis, CEP 88010-500, para o cargo de tesoureiro; **Elis Amaral Rosa**, brasileira, solteira, bióloga, RG 435559953, CPF 059.999.119-40, domiciliada na Servidão Timóteo Borges, 60, Trindade, Florianópolis, CEP 88036-670, para o cargo de suplente de tesoureiro; **Alexandre Bertamoni Basso**, brasileiro, solteiro, professor, RG 3845831-4, CPF 060.783.649-01, domiciliado na Rua da Capela, 975, Campeche, Florianópolis, CEP 88063-400, para o cargo de Conselheiro Fiscal; **Michele Mafra**, brasileira, solteira, estudante, 5862245, CPF 078.922.790-9, domiciliada na Rua Cruz e Souza, 515, Centro, Florianópolis, CEP 88020-710, para o cargo de Conselheira Fiscal; **Kleicer Cardoso Rocha**, brasileiro, solteiro, professor, RG 4325381, CPF 032.110.849-32, domiciliado na Servidão Cereja, 152, apto 2, Pantanal, Florianópolis, CEP 88040-020, para o cargo de suplente de conselheiro fiscal.

2. Apreciação e aprovação das contas dos exercícios 2015/2016, mediante parecer do Conselho Fiscal: O Prof. Bruno informou que desde o ano anterior a associação conta com o auxílio do contador Carlos Vinicius Gonçalves, que é remunerado pelo nosso apoiador Sindifisco – Sindicato dos Fiscais da Fazenda de Santa Catarina. O contador faz todo o suporte quanto aos aspectos fiscais e contábeis da Associação e o Sindifisco sinalizou que continuará contribuindo com isso neste ano. Bruno enviará as contas de 2015 a todos assim que elas forem avaliadas pelo Conselho Fiscal para posterior apreciação.

3. Apreciação e Aprovação do relatório de atividades da gestão 2015/2016: A apresentação do relatório de atividades da gestão será feita na próxima reunião geral. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião, da qual eu, Paula Eduarda Michels, secretária, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim, pelo presidente da associação e por advogado inscrito na OAB/SC.

Florianópolis, 13 de fevereiro de 2016.

Bruno Henrique Nichel
Presidente

Paula Eduarda Michels
Secretária

Rudinei Sebastião Pereira
OAB/SC 27.061